تعليم الإملاء فى الوطن العربى

أسسه وتقويمه وتطويره

طبعة مزيدة ومنقحة



تأليف

دكتور حسن شحاتة

كلية التربية - جامعة عين شمس

الدار المصرية اللبنانية

تعليم الإملاء في الوطن العربي

أسسه وتقويمه وتطويره

الطبعة الأولى

١٤١٠ هـ ـ ١٩٩٠م

الطبعة الثانية

١٤١٢هـ ـ ١٩٩٢

الدار المصرية اللبنانية

طباعة • نشر • توزيع

١٦ شارع عبد الخالق ثروت - تليفون ٣٩٢٣٥٢٥ - ٣٩٣٦٧٤٣ - فاكس ٣٩٠٩٦١٨ - برقياً. دار شادو - ص.ب: ٢٠٢٢ - القاهرة

AL-DAR AL-MASRIAH AL-LUBNANIAH

PRINTING — PUBLISHING — DISTRIBUTION

16 ABD EL KHALEK SARWAT St. P.O Box 2022-Cairo-Egypt PHONE: 3936743-3923525 FAX: 3909618 CABLE DARSHADO

تعليم الإملاء في الوطن العربي

أسسه وتقويمه وتطويره

تأليف
دكتور حسن شحاتة
كلية التربية - جامعة عين شمس

الناشر
الدار المصرية اللبنانية

مقدمة الطبعة الثانية

كان للإقبال الواضح على هذا الكتاب فى طبعته الأولى ، وللاهتمام المتزايد لدى المعلمين والموجهين ، وطلاب كليات التربية ، والمعنيين بتطوير تعليم اللغة العربية ـــ أثره الطيب فى العناية بتقديم هذا الكتاب فى صورة شيقة مزيدة ومنقحة ، رفدتها بحوث ودراسات ، قام بها المؤلف فى إطار الندوات والمؤتمرات القطرية والقومية التى شارك فيها ولايزال ؛ توطئة لتشكيل الإنسان المتقن للغته ، والمتمكن من مهاراتها . إنسان يعشق اللغة العربية و يستخدمها استخداما حسنا ، فى التعبير عن حاجاته وخبراته ومشاعره وإبداعاته ، وفى التناغم مع مطلوبات القرن الحادى والعشرين ، ومن أجل غدٍ أفضل ، ومستقبل أرغد لمستخدمى اللغة العربية على امتداد الأرض العربية .

وفقنا الله تعالى لخدمة لغتنا الشريفة

المؤلف

المقدمة

فى إطار عناية الأمة العربية بلغتها ، ومتابعة لجهود تطوير مناهج تعليمها الذى اتسع نطاق المشاركة فيه منذ حملت العربية رسالة الإسلام ، وأصبحت وعاء حضارته الخالدة ، وأداة فكره وثقافته التى تنوعت وتشعبت ــ نقدم هذه الدراسة الخاصة بتقويم مناهج تعليم الإملاء فى مراحل التعليم العام وتطويرها إلى المعنيين فى الوطن العربى .

وهى دراسة انطلقت فى دروب متعددة ، واستعانت بمناهج متنوعة قام بإعدادها متخصصون من الأقطار العربية ، واستندت إلى نتائج بحوث عربية وأجنبية امتد زمانها وتنوعت مجالاتها وشملت دراسة طبيعة الإملاء وأبعاده ، وخصائص الكتابة العربية وقواعد الإملاء العربى ، وتحديدا لطبيعة النمو ومتطلباته من ناحية ، ولطبيعة المجتمع العربى وأهدافه ومنطلقاته من ناحية أخرى . كما استندت الدراسة إلى آراء وخبرات وأفكار جيدة تناثرت فى مناهج الإملاء المعمول بها فى مدارسنا ، وكشفت عن واقع تعليم الإملاء فى البلدان العربية من خلال أدوات موضوعية أعدت لهذا الغرض .

وقد التقت كل هذه المنطلقات والروافد لتشكل أداة موضوعية هى المعيار الذى تم بناؤه بأسلوب علمى ، استخدم فى تقويم واقع المناهج الحالية لتعليم الإملاء فى البلدان العربية . وجاءت نتائج هذا التقويم علامات هادية على طريق التطوير والتجديد ، ساعدت فى وضع برنامج لتعليم الإملاء فى مراحل التعليم المختلفة ، على أسس علمية .

الفصل الأول

مفهوم الإملاء ومشكلات الكتابة

مفهوم الإملاء

مشكلات الكتابة

مناقشة هذه المشكلات

الفصــل الأول

مفهوم الإملاء ومشكلات الكتابة

يتناول هذا الفصل عرضاً لمفهوم الإملاء وأهميته ، والخطأ الإملائى ، ومشكلات الكتابة العربية ، وبيان الرأى فيها . ويمكن عرض هذه الجوانب كما يلى :

أولاً ـ مفهوم الإملاء :

اللغة العربية منظومة كبرى لها أنظمة متعددة . فلها نظامها الأصواتى الموزع توزيعا لايتعارض فيه صوت مع صوت ، ولها نظامها التشكيلى الذى لايتعارض فيه موقع مع موقع ، ولها نظامها الصرفى الذى لاتتعارض فيه صيغة مع صيغة ، ولها نظامها النحوى الذى لاتتعارض فيه قاعدة مع قاعدة ، ولها بعد ذلك نظام للمقاطع ، ونظام للنبر ، ونظام للتنغيم ، فهى منظومة كبرى يؤدى كل نظام منها وظيفته بالتعاون مع النظم الأخرى . (١)

والإملاء نظام لغوى معين ، موضوعه الكلمات التى يجب فصلها ، والتى يجب وصلها ، والحروف التى تزاد والحروف التى تحذف ، والهمزة بأنواعها المختلفة ، سواء أكانت مفردة ، أم على أحد حروف اللين الثلاثة ، والألف اللينة ، وهاء التأنيث وتاؤه ، وعلامات الترقيم ، ومصطلحات المواد الدراسية ، والتنوين بأنواعه ، والمدّ بأنواعه ، وقلب الحركات الثلاث ، وإبدال الحروف ، واللام الشمسية والقمرية (٢)

---

(١) تمام حسان . مناهج البحث فى اللغة ـ القاهرة . الأنجلو المصرية ، ١٩٥٥ ـ ص٥٨ .

ووظيفة الإملاء أنه يعطى صوراً بصرية للكلمات تقوم مقام الصور السمعية عند تعذر الإسماع .

والإملاء فرع مهم من فروع اللغة العربية ، وهو من الأسس المهمة فى التعبير الكتابي . وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية والاشتقاقية فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية . (٣)

والإملاء يعدّ مهم من أبعاد التدريب على الكتابة فى إطار العمل المدرسى . فهو يدرب التلميذ على كتابة الكلمات بالطريقة التى اتفق عليها أهل اللغة وإلا تعذرت ترجمتها إلى معانيها . وهو بهذا الاعتبار يتطلب نوعاً من المهارة فى الإصغاء إلى المضمون ، ومخارج الحروف ، ومعرفة المسار اللغوى الذى اختاره أسلافه واتفق عليه بنو جلدته . وعليه أن يكون مقلداً لنظامهم عارفاً بعلومهم . والإملاء بعد فهمه وإتقانه وسيلة ممتازة لسلامة التعبير والإفهام ، و يثير الإملاء القدرة العامة لدى التلميذ لأن الإملاء الصحيح لأى نص يؤدى إلى فهمه تماما ؛ ولأن كثرة الأخطاء تشارك فى غموض المعنى . ولكى نكتب بلا أخطاء ينبغى تحريك مجموعة متعددة ومركبة من المعارف ، والحكم على المواقف ، واكتشاف القاعدة التى يجب تطبيقها ، وإظهار كفاءة فى التطبيق السليم . وفوق ذلك فإنه باكتساب مهارة الكتابة الإملائية يتيسر تكوين الإنشاء والحصول على الأفكار والثراء فى المفردات(٤) ، و يعوّد الإملاء التلميذ صفات تربوية نافعة فيعلمه التمعن ودقة الملاحظة ، و يربى عنده قوة الحكم ، والإذعان للحق ، كما يعوّده على الصبر والنظام والنظافة ، وسرعة النقد ، والسيطرة على حركات اليد والتحكم فى الكتابة ، والسرعة فى الفهم ، والتطبيق السريع اليقظ للقواعد المختلفة المفروضة ، كما يعتبر تمرينا مهما فى دراسة أشكال الكتابة للغات أخرى . ومن الخطأ أن يؤخذ الإملاء كمقياس دقيق للتفوق والإجادة لجميع مهارات اللغة العربية لأنه منظومة صغرى فى منظومة كبرى .

---

(٢) حسن شحاته . الأخطاء الشائعة فى الإملاء فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية : تشخيصها وعلاجها . القاهرة ؛ رسالة ماجستير كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٨ .

(٣) عبد العليم إبراهيم : الموجه الفنى لمدرسى اللغة العربية ، القاهرة : دار المعارف ، (بدون تاريخ) ص١٩٣ .

(٤) Macaire, F., and Raymond, P.. Notre Peau Mtler Les Classiques Africins. 1964.

وكثيرا مايكون الخطأ الكتابى فى الإملاء سبباً فى تحريف المعنى وعدم وضوح الفكرة . ومن ثم تعتبر الكتابة السليمة إملائيا عملية مهمة فى التعليم على اعتبار أنها عنصر أساسى من عناصر الثقافة ، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها ، والوقوف على أفكار الغير والإلمام بها .

والخطأ الإملائى يحول دون فهم المادة المكتوبة فهماً صائبا ، وغير خاف مايلحق المتعلم الضعيف فى الإملاء من ضرر فى حياته العملية . فقد لا يسهل عليه أن يجد وظيفة فى شركة أو معمل أو متجر أو مصلحة من المصالح التى يحتاج فيها العمل إلى الكتابة حتى ولو كانت الكتابة تستخدم فيها الآلات الحديثة . وقد لا يسهل على المتعلم نتيجة ضعفه فى الإملاء أن يتابع الدراسة فى مرحلة التعليم التى تلى المرحلة الابتدائية . ذلك لأن تعليم الإملاء فى المرحلة الابتدائية يجب ألا ينظر إليه كتعلم أية مادة دراسية أخرى ، فهو أداة لتعليم المواد الدراسية المتنوعة ، والتخلف فيه يتبعه غالبا تخلف فى المواد الدراسية جميعها . ففى سنة ١٩٤٠ أوضح « بيك » الارتباط بين مهارات القراءة والإملاء (٥) . إذ أثبت وجود « معامل ارتباط » مرتفع يصل بين ٨٠, ـــ ٨٥, من درجات اختبار فى القراءة واختبار فى الإملاء . وهذا ما دعا بيك إلى القول إنه من النادر أن نجد تلاميذ ضعافا فى القراءة أقوياء فى الإملاء أو العكس . ذلك لأن فروع اللغة كل واحد منها هو اللغة ، والتقسيم الحالى للغة إلى فروع تقسيم صناعى يراد به تيسير عملية التعليم وزيادة العناية بنظام لغوى معين فى وقت معين .

وقد ساعد انتشار الأخطاء الإملائية إلى اعتبارها ظاهرة تستحق التوقف عندها وتعرّف أبعادها ، توطئة لتحديد أسبابها واقتراح أوجه العلاج المناسب لها . فتلاميذ المرحلة الابتدائية غير قادرين على الكتابة السليمة إملائيا . وقد امتدت الأخطاء الإملائية إلى طلاب الجامعات ، بل لدى دارسى اللغة العربية أنفسهم ، ووجدت بين الأدباء والمعلمين والصحفيين ، وعلى صفحات الصحف والمجلات حتى قال مصطفى أمين : « يظهر أننا نسينا أن كثيرين من قراء الصحف يتعلمون اللغة منها ، فكأننا بهذه

---

(٥) Peak, N.L. « Relation Spelling Ability And Reading Ability », Journal of Between Experimental Education. Vol. G | 1940. - P. 192

الأخطاء نعلمهم الجهل »(٦) و يقول أنيس منصور: « إننا يجب أن نعنى باللغة العربية . تلك التى لم يعرف أحد كيف ينطقها أو يكتبها . »(٧)

إن المناهج المدرسية فى كل دول العالم تخضع لعمليات تقويم مستمرة تستهدف تطويرها فى محاولة لسد الثغرات القائمة ، ولمسايرة التغيرات السريعة فى الركائز التى يستند إليها المنهج بمكوناته الأساسية . ويمكن القول إن المنهج الذى لا يتم تقويمه ثم تطويره ، سوف ينظر إليه بعد حين على أنه منهج متخلف .(٨)

ومنهج تعليم الإملاء لابد أن يراجع و يعاد النظر إليه بغية تقويمه وتعرف عناصر الضعف التى أفرزت تلاميذ غير قادرين على الكتابة السليمة إملائيا . كما أن هذا التقويم لابد أن نبدأ به كخطوة أولى وأساسية تعقبها اتجاهات التطوير والتحسين المناسبة . أى أن عملية تقويم المنهج ، القائمة على أسس علمية ، خطوة ضرورية يجب أن تسبق عملية التطوير، وإلا أصبح التطوير عملية تقوم على الحدس ذات صبغة ارتجالية غير مأمونة العواقب ، وقد شهد العقدان الأخيران اهتماما واسعا بتقويم المنهج ، وانبثق هذا النوع من الدراسة كمجال مستقل فى ميدان العلوم التربوية ، وتمثلت زيادة الاهتمام به فى المؤتمرات والاجتماعات التى عقدت لهذا الغرض ، وفى قيام جامعات كبرى بإدخال مساقات خاصة بتقويم المناهج فى برامجها التعليمية .(٩)

يتركز تدريب التلاميذ على الكتابة فى إطار العمل المدرسى ، فى العناية بأمور ثلاثة : قدرة التلاميذ على الكتابة الصحيحة إملائيا ، وإجادة الخط ، وقدرتهم على التعبير عما لديهم من أفكار فى وضوح ودقة . أى لابد أن يكون التلميذ قادرا على رسم الحروف رسما صحيحا ، وإلا اضطربت الرموز، واستحالت قراءتها ، وأن يكون قادرا على كتابة الكلمات بالطريقة التى اتفق عليها أهل اللغة ، وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها ، وأن

---

(٦) مصطفى أمين : « فكرة » ، جريدة الأخبار عدد ٧٥٣٧ بتاريخ ١٩٧٦/٨/١٣ .

(٧) أنيس منصور: « مواقف » ، جريدة الأهرام عدد ٣٢٨٠٥ بتاريخ ١٩٧٦/١٠/٤ .

(٨) أودرى وهوارد نيكولز. تطوير المنهج ، مرشد عملى ترجمة سعيد حيل سليمان . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ١٩٨١ .— ص ١٥٢ .

(٩) Lewy, A. Hand Book of Curriculum Evaluation,-Paris: UNESCO, Longman, INC1977.-P. H.

يكون قادرا على اختيار الكلمات ووضعها فى نظام خاص ، وإلا استحال فهم المعانى والأفكار التى تشتمل عليها . (١٠)

ثانيا : مشكلات الكتابة العربية :

تناول الباحثون نظام الكتابة العربية منذ أقدم العصور، فنهم من رضى عنها ، ومنهم من رأى فيها اعوجاجاً يقومه بعض الإصلاح ، ومنهم من ضاق بها جلة وتفصيلاً . ومشكلات الكتابة العربية كثيرة ومتعددة : هى الشكل ، وقواعد الإملاء ، واختلاف صور الحرف باختلاف موضعه من الكلمة ، والإعجام ، ووصل الحروف وفصلها ، واستخدام الصوائت القصار ، والإعراب ، واختلاف هجاء بعض كلمات المصحف عن الهجاء العادى ، وفيما يلى بيان ذلك تفصيلاً :

١ ــ الشكــل :

المقصود بالشكل هو وضع الحركات القصار على الحروف ،الضمة ، والفتحة ، والكسرة . وهو يكوّن المصدر الأول من مصادر الصعوبة ، فإذا وجد الطفل أمامه لفظ « علم » مثلا حار فيما إذا كانت : عَلِم أو عَلَّمٌ أو عَلّم ، أو عِلْمُ ، أو عُلِمَ . وإذا وجد لفظا مثل « أن » تحير هل يقرؤه : أنَّ ، أو إنَّ أو أنْ . ونشأ عن ذلك « أننا لا نجد حتى من بين من تفوقوا فى اللغة العربية من لا يخطىء فى ضبط الكلمات ، لأن طريق الضبط يحتاج إلى بحوث ومجهودات قل من يستطيع التفرغ لها ، أو الوصول إليها » . (١١)

٢ ــ قواعد الإملاء :

كثرت الدراسات التى تناولت قواعد الإملاء على أنها تشتمل على صعوبات تعوق الكتابة عند الناشئين (١٢) . ويمكن تلخيص هذه الصعوبات فيما يلى :

---

(١٠) محمد صلاح الدين مجاور. تدريس اللغة العربية فى المرحلة الثانوية .ــ القاهرة ؛ دار المعارف ، ١٩٧١ .ــ ص ١٢٠ .

(١١) بهى الدين بركات . « رسم الكلمات العربية : الصعوبة التى يلاقيها النشء فى ضبط النطق » .ــ مجلة التربية الحديثة ، ٣٤(فبراير ١٩٣٨) .

(١٢) مجمع اللغة العربية . الدورة الرابعة عشرة ، والخامسة عشرة والسادسة عشرة ، والثامنة والعشرون .ــ القاهرة من سنة ١٩٤٧ إلى ١٩٥٦ ــ صحيفة نادى دار العلوم ، العدد ٢ السنة الأولى سنة ١٩٠٩ ص٧ ــ عبد العليم إبراهيم « توحيد الرسم الإملائى على مستوى العالم العربى ، تطوير تعليم اللغة العربية ، مؤتمر اتحاد المعلمين العرب بالخرطوم ، دار الطباعة الحديثة بالقاهرة فبراير ١٩٧٦ ، ص١٠٥ .

(أ) الفرق بين رسم الحرف وصوته :

المفروض فى نظام الكتابة السهلة أن رسم الحروف يكون مطابقاً لأصواتها بحيث أن كل ما ينطق يكتب ، وما لا ينطق به لا يكتب . ولكننا نجد أن الكتابة العربية لا تتبع ذلك المفروض فى بعض كلماتها . فقد زيدت أحرف لا ينطق بها فى كلمتى « أولئك ــ اهتدوا » . وحذفت أحرف ينطق بها كما فى « ذلك ــ لكن ــ طه » . وخولف رسم الألف اليينة التى تكتب « ياء » و « ألفاً » تارة أخرى . ولا شك أن المطابقة بين الكتابة والنطق سوف تيسر الكتابة وتوفر كثيراً من الجهد والوقت .

(ب) ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف :

ربط كثير من قواعد الإملاء بقواعد النحو والصرف يشكل عقبة من العقبات التى تعوق الكتابة . فعلى التلميذ أن يعرف ــ قبل أن يكتب ــ أصل الاشتقاق ، والموقع الإعرابى للكلمة ونوع الحرف الذى يكتبه ، وهذا فيه ما فيه من الحرج والإرهاق . أضف إلى ذلك أن هناك كثيرا من الناس لا يدرسون قواعد النحو والصرف وعليهم أن يكتبوا . وتتجلى هذه الصعوبة إذا نظرنا إلى الألف اللينة ، فإذا كانت ثالثة وأصلها الواو رسمت ألفا كما فى سما ، دعا ، وإذا كانت ثالثة وأصلها الياء رسمت ياء كما فى رمى ، هدى . وإذا كانت زائدة عن ثلاثة أحرف رسمت ياء كما فى انتهى ، مصطفى إلا إذا سبقت بالياء فترسم ألفا كما فى دنيا ، يحيا ، و يستثنى من ذلك الاسم يحيى فيرسم على القاعدة وتتجلى هذه الصعوبة أيضا إذا نظرنا إلى « ما » فهى توصل « بكل » إذا كانت زمانية ، و برب وأن إذا كانت كافة ، وتفصل إذا كانت موصولة أو نكرة موصوفة .

(جـ) تعقد قواعد الإملاء وكثرة الاستثناء فيها :

من المشكلات التى تسبب صعوبة فى الإملاء تشعب قواعدها وتعقدها وكثرة الاستثناءات فيها حتى أصبح الكبار لا يأمنون الخطأ فما بالنا بالصغار ، فالهمزة المتوسطة مثلا فهى إما متوسطة بالأصالة وإما متوسطة تأو يلا ، ثم هى بعد ذلك ساكنة أو متحركة ، والمتحركة متحركة بعد ساكن أو بعد متحرك ، والساكن إما صحيح ، وإما معتل ، والمتحرك من الهمزة أو مما قبلها مضموم أو مفتوح أو مكسور . ولكل حالة من هذه الحالات قاعدة ، ولكل قاعدة ــ غالبا ــ استثناء .

(د) الاختلاف فى قواعد الإملاء :

من أسباب الصعوبة أيضا كثرة اختلاف العلماء فى قواعد الإملاء واضطرابهم فيها ؛ لذلك تعددت القواعد وصعب رسمها واختلفت الكتابة بين الأفراد و بين الشعوب العربية . فالهمزة المتوسطة فى كلمة يقرؤون مثلا ترسم على ثلاثة أوجه : يقرأون ، يقرءون ، يقرؤون . وكلها رسم صائب .

لهذا كله شغل مجمع اللغة العربية بقضية التيسير ، واتجهت جلسات المجمع اتجاهات ثلاثة . الاتجاه الأول يدعو إلى إبقاء القديم على قدمه ، وأنه ليس فى الإمكان أبدع مما كان . وهو رأى القدماء والمتمسكين بالقديم . يقول حسن الغاياتى معللا لهذا الرأى : « لقد ألفنا الرسم الحالى ، وكتبنا به مؤلفاتنا ، وطبعنا به كتبنا ، وأرى أن من الخير الإبقاء عليه دون تغيير أو تبديل (١٣) » و يقول زكى المهندس : « إن موضوع الهمزة لايصح أن يناقش ، لأنها بوضعها الحالى مرشدة للقارىء فى القراءة » . والاتجاه الثانى يرى أن تتطابق الكتابة والنطق ، فكل ماينطق به يكتب وكل مالا ينطق لايكتب . و يرون أيضا أن من حسن الطالع أن علماء الإملاء لم يتركوا قاعدة إلا وقد اختلفوا فيها ، وأنهم استفادوا من هذا الخلاف فى وضع القواعد المطابقة لما ير يدون من التذليل والتيسير ، و يرى أصحاب هذا الرأى أن الأخذ به يقضى على المشاكل القائمة فى مسألة الهمزة وفى غيرها ، وأنه يدعو إلى التيسير الذى ينشده كل مصلح . أما الاتجاه الثالث فيدعو إلى اقتراح جزئى فيه إصلاح القديم وفيه التجديد ، فهم يرون أن تجمع الألفاظ المختلف فيها ، و يتفق على طر يقة ميسرة فى كتابتها ، على أن يصدر ذلك فى صورة قرار علمى مجمعى . وهذا الاقتراح هو خلاصة آراء المدرسين الذين يباشرون عملهم ، و يعرفون مواقع الصعوبات .

٣ــ اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة :

تعددت صور بعض الحروف فى الكلمة ، فهناك حروف تبقى على صورة واحدة هى الدال ، والذال ، والراء ، والزاى ، والطاء ، والظاء ، والواو . وهناك حروف لكل منها صورتان هى الباء ، والتاء ، والثاء ، والجيم ، والحاء ، والخاء ، والسين ، والشين ،

---

(١٣) مجمع اللغة العربية : الدورة السادسة والعشرون ، مجموعة البحوث والمحاضرات ــ القاهرة : مطبعة الكيلانى الصغير. ص ٢٢٩ــ ٢٣٧ .

والصاد ، والضاد ، والفاء ، والقاف ، واللام ، والنون ، والياء ، وهناك حروف لكل منها ثلاث صور هى الكاف والميم ، وهناك حروف لكل منها أربع صور هى العين ، والغين ، والهاء . وغنى عن البيان « أن تغيير أشكال الحروف بتغيير مواضعها فى الكلمة يستلزم إجهاد ذهن المتعلم خلال تعلم الكتابة » . (١٤)

يضاف إلى هذا أن تعدد صور الحروف فى الكتابة العربية يربك المتعلم فى بداية تعلمه ، و يوقعه فى اضطراب نفسى إذ أنه يجد للحرف صورتين أو أكثر . والتلميذ فى تعلم الكتابة يربط جملة أشياء ببعضها : صورة المدرك والصوت الذى يدل عليه ، والرمز المكتوب ، فإذا جعلنا للحرف الواحد عدة صور زدنا هذه العملية تعقيدا ، وصار تقدم الطفل فى تعلم الكتابة بطيئا إذا قارنا ذلك بتعلمه للغة الأجنبية . (١٥)

٤ ــ الإعجام :

المقصود بالإعجام هو نقط الحروف . والملاحظ أن نصف عدد حروف الهجاء معجم ، وأن عدد النقاط يختلف باختلاف الحروف المنقوطة ، وأن وضع النقط يختلف باختلاف هذه الحروف أيضا . كل ذلك يشكل صعوبة أخرى تضاف إلى الصعوبات المتمثلة فى الكتابة العربية . (١٦)

٥ ــ وصل الحروف وفصلها :

تتكون الكلمات العربية من حروف يجب وصل بعضها ويجب فصل بعضها و بذلك تضيع معالم الحروف داخل الكلمة . أما نظام كتابة الحروف فهو نظام معقد ، فبينما نجد النظام اللاتينى يقضى بوضع الحروف بعضها إلى جانب بعض فى وضع أفقى ، نجد أن النظام العربى يجمع بين نظامين فى كتابة الحروف حيث يقضى بترتيب بعض حروف الكلمة ترتيباً رأسياً و بترتيب البعض الآخر ترتيباً أفقياً ، فيترتب على ذلك أن التلميذ فى

---

(١٤) ساطع الحصرى : « حول إصلاح رسم الكلمات العربية » ــ مجلة التربية الحديثة ــ ع٣ (فبراير ١٩٣٨) ــ ص . ١٣٠ .

(١٥) أحمد عطية الله : « العوامل السيكلوجية فى إصلاح الهجاء العربى » ــ مجلة التربية الحديثة . ع٣ (فبراير ١٩٣٨) ــ ص٣١٨ .

(١٦) أحمد جمعه : « ضرورة التطور فى سياسة التعليم الشعبى ، مبحثان جديدان للدراسة والنقد » ، مجلة التربية الحديثة ــ ع٣ (فبراير ١٩٣٨) ــ ص ٢٠ .

الكتابة العربية محتاج إلى معرفة موضع كل حرف من الحرفين المجاورين له ، فى حين أنه فى الكتابة اللاتينية لا يفكر فى شىء من هذا ، فهو يعرف قاعدة واحدة هى وضع الحروف بعضها إلى جانب بعض . والكتابة العربية بواسطة فصل الحروف ووصلها ونظام كتابتها المعروف معقدة ، صعبة التعلم والتذكر(١٧) .

٦ ـ استخدام الصوائت القصار:

عدم استخدام الحروف التى تمثل الصوائت القصار أوقع التلاميذ فى صعوبة التمييز بين قصار الحركات وطوالها وأدخلهم فى باب اللبس فرسموا الصوائت القصار حروفا . والملاحظ أن استخدام حروف العلة للدلالة على الصوائت الممددة خطوة مهمة إلى الأمام فى تاريخ تطور الكتابة العربية ، غير أن التطور الذى بدأ فى هذا الاتجاه لم يستمر ليشمل الصوائت الخفيفة الضمة والفتحة والكسرة فمازالت ترسم حركات وقد برر علماء اللغة ذلك الوضع بعلة التمييز بين الحروف والحركات وسببوا بذلك تحجر كتابة الحركات القصار على الأشكال التى نستعملها الآن .(١٨)

٧ ـ الإعراب :

الكلمة المعربة يتغير آخرها بتغير التراكيب ، فالاسم المعرب يرفع و ينصب ويجر ، والفعل المعرب يرفع و ينصب ويجزم و يكون الإعراب تارة بالحركة ، وتارة بالحرف ، وتارة بالإثبات وتارة بالحذف ، بل قد يطرأ التغيير على الحروف الوسطى من الكلمات . والمهم هنا هو التغيير فى صورة الكلمة التى تتأثر ببعض العوامل فتحذف بعض حروفها فى حالات جزم المضارع الأجوف والناقص ، وفى تنوين المنقوص رفعا وجرا على سبيل المثال ، وهذه العوامل التى تؤثر على صورة الكلمة بحذف بعض حروفها تكون مواطن صعوبة أمام التلاميذ لعدم درايتهم بها وهى عوامل نحوية أو صرفية لم يتعرض لها التلميذ فى فترات تعلم الهجاء .

٨ ـ اختلاف بعض كلمات المصحف عن الهجاء العادى :

من الملاحظ أن هجاء المصحف مختلف عن الهجاء العادى ، وذلك فى عدة مواضع هى الحذف والزيادة ، ومد التاء وقبضها ، والفصل والوصل فى بعض الكلمات . وهذا

---

(١٧) أحمد جمعة : المرجع السابق ص ٢٣٠ .

(١٨) ساطع الحصرى : المرجع السابق ص ١٣٢ .

الاختلاف بين نوعى الهجاء يشكل موطن صعوبة يواجهها التلميذ حين تقع عينه على بعض آيات القرآن الكريم فى أثناء دراسته .

هذه أهم الصعوبات التى يجدها الباحثون فى الكتابة العربية . الشكل ، والإعجام ، ووصل الحروف وفصلها ونظام كتابتها ، واستخدام الصوائت وقواعد الإملاء ، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة ، القصار ، والإعراب ، واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادى . والواقع أنها تشكل عوائق فى سبيل تعليم النشء الكتابة .

هذه الصعوبات اقترح بعض الباحثين السابقين لها علاجا يتمثل فى نوعين من الوسائل ، أولها وسائل جذرية ترمى إلى نبذ الحروف العربية بأكملها ، واستخدام حروف جديدة مشتقة من اللاتينية . وثانيها وسائل إصلاحية ترمى إلى معالجة الصعوبات داخل نطاق الحروف العربية نفسها . ولكن مجمع اللغة العربية رفض هذه الاقتراحات بنوعيها ، إذ تبين له أنها لاتحقق غرض التيسير.

وقبل أن نناقش مشكلات الكتابة العربية التى سبق عرضها ينبغى أن نحدد بعض الأسس التى تحقق الغرض من هذه المناقشة وهو الوصول إلى حقيقة الصعوبات السالفة ، ووضع الحلول المناسبة لها ، ويمكن إيجاز هذه الأسس فيما يلى :

١ ـ التيسير مطلوب حيثما دعت إليه الحاجة إلا أن يكون فى التيسير إخلال بأصول الكتابة .

٢ ـ الاعتماد على الموازنة بين اللغة العربية واللغات الأخرى ، والاسترشاد بآراء علماء اللغة ، و بخصائص الكتابة العربية .

٣ ـ الأخذ بقرارات مجمع اللغة العربية بالقاهرة فى شأن تيسير الإملاء .

٤ ـ الالتفات إلى أسس التهجى السليم ، وإلى طرق تعليم الهجاء فى التغلب على صعوبات الكتابة .

ويمكن أن ننتقل الآن إلى مناقشة هذه المشكلات لنصل منها إلى رأى نرتضيه بشأنها .

١ ـ تنحصر مشكلة الشكل فى تعذر ضبط الكلمات حين تكون مجردة من الشكل . ومن الواقع أن الإنسان لايقرأ ولايكتب الكلمات منفصلة عن سياقها فى الجملة ،

والقرينة هي التي تزيل الإبهام ، وتعين على تقرير وجه واحد من وجوه الشكل . وليست العربية بدعاً في ذلك ، فاللغات الأجنبية ليست خلوا من صعوبات أخرى في النطق « فقد لايتفق فيها نطق الكلمة المكتوبة بين لغتين ولو كانت لهما أبجدية واحدة ، يظهر ذلك في كتابة الأعلام فاسم FRANKLIN ينطق (فرنكلن) بالانجليزية ، و ينطق (فرانكلا) بالفرنسية أما الحروف فنها ما يلتقط على خمسة أصوات كحرف T الذي ينطق تاء كما في كلمة To ، وثاء في كلمة THINK ، وذالا كما في كلمة THIS ، وشيناً كما في كلمة MENTION ، وسيناً كما في الكلمة نفسها بالفرنسية([١٩]) . فإذا أضفنا إلى ذلك أن مجمع اللغة العربية قد قرر إدخال الشكل في الكتب المدرسية لكل مرحلة تعليمية تبين لنا أن مشكلة الشكل صعوبة مبالغ فيها . ([٢٠])

٢ ــ أما عدم اطراد بعض قواعد الهجاء وخضوعها لقواعد تفصيلية تندّعن أذهان الصغار فهذه صعوبة في كتابات اللغات المختلفة . وقد أخذ مجمع اللغة العربية على عاتقه منذ إنشائه العمل على تبسيط قواعد الإملاء ، و بدأ هذا التبسيط بالهمزة على اختلاف موقعها من الكلمة ، « لأنها معضلة يلاقي التلاميذ صغارهم وكبارهم منها عنتاً كبيرا » ([٢١]) أما صعوبة اختلاف نطق بعض الكلمات عن كتابتها فتلك مشكلة حقيقية تواجه المعلم والمتعلم لافي العربية وحدها بل في اللغات الأجنبية أيضا . ومن أمثلة ذلك في اللغة الانجليزية إهمال النطق بالحرف W في WROTE و WRONG و WHO و WROGHT . وكذلك إهمال النطق بالحرفين g h في Caught ، و bought ، و through . وكذلك تلأمر في الحروف التي يستبدل بها غيرها في النطق كما في cough و enough ، و rough و TOUGH حيث لا ينطق بالحروف الثلاثة الأخيرة ، وكلمة compagnl بحذف الحرف g ، وقلب حرف O إلى A فالكتابة لا تتطابق دائما مع النطق ، لأنها اصطلاح عرفي عام لتسجيل النطق بطريقة جامدة ، لا تخضع للتغير والتطور ، إذ تبقى الصورة العرفية التي بدأت بها

وفي اللغة الفرنسية TRAVAILLE ، و IITERATURE .

(١٩) عباس محمود العقاد : **أشتات مجتمعات في اللغة والأدب** ــ القاهرة : دار المعارف ، (بدون تاريخ) ــ ص ٥١ .

(٢٠) مجمع اللغة العربية : **مجموعة القرارات العلمية** . القاهرة . مطبعة المجمع . ص١٩٣ .

(٢١) محمد عيد : **في اللغة ودراستها** ــ القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٤ .

أولا واقفة عند نقطة البدء ، بينما يخضع النطق باللغة للتنوع والتغيير فى الأصوات والصيغ والتراكيب والأسلوب بما لا يد لأحد على إيقافه ودفعه ، وذلك تبعا لصلته القوية بحيوية الناطقين ، وعاداتهم النطقية التى تتغير من فرد لآخر ومن عصر لآخر، بما لا تستطيع الكتابة أن تلاحقه . فالكتابة ترتبط بالعادة بينما يخضع النطق لعرف الاستعمال . والعادة فى اللغة محافظة ، والاستعمال فى اللغة متطور. والكتابة أداة لتسجيل اللغة فى حين أن النطق نشاط حىّ لمن يستعملون اللغة (٢٢) وخلاصة القول أن الكتابة العربية شأنها شأن غيرها من نظم الكتابة الأخرى تشتمل على عيوب ، وهذه العيوب ينبغى احتمالها والرضا بها تلافياً لما يترتب على التغيير من مشكلات تقتضى تغييرا فى إعادة كتابة التراث العربى . وأن التجديد يجب أن ينصرف إلى طرق تعلم الكتابة العربية إذ أن الاعتماد على التوقيف والتلقين ضرورى فى تعليم اللغات .

٣ــ أما القول : إن انفصال الحروف واتصالها وتغيير أشكالها بتغيير موقعها فى الكلمة فيه صعوبة فقول مبالغ فيه . « فالحروف العربية ثمانية وعشرون حرفا . وليس من الصحيح القول بأن لكل حرف أكثر من صورة ، بل الصواب أن يقال إن لكل حرف صورة واحدة ، إذا استثنيت الكاف والهاء والياء . غير أنه إذا وصل الحرف بما قبله زيدت عليه حلية تزينه (٢٣) . ولنا أن نوازن بين هذا الإيجاز فى كتابة الحروف العربية وبين كتابة الحروف بالإنجليزية والفرنسية حيث تختلف كبار الحروف عن صغارها (٢٤) . وانفصال الحروف واتصالها وتغيير أشكالها بتغيير مواقعها فى الكلمة صعوبة طارئة تزول محاذيرها بالتعليم .

٤ــ أما القول بأن الإعجام فيه عسر فيرد عليه بأن « الإعجام » ليس إلا زيادة نقطة أو نقطتين أو ثلاث أعلى أو أسفل الحرف . فإذا أضيف إلى حرف من الحروف صار من اليسير تمييزه كحرف جديد . (٢٥) وتلك طريقة أكثر اقتصادا من خلق حرف يتطلب من الطفل تعلمه .

---

(٢٢) إبراهيم بيومى مدكور: المرجع السابق ، ص ج .

(٢٣) حامد عبد القادر: « الحروف والحركات العربية بين شقى الرحىّ» مجلة التربية الحديثة ، المرجع السابق ، ص ١٢١ .

(٢٤) المقصود بالحروف الكبيرة ما يقابل CAPITAL
والحروف الصغيرة SMALL .

(٢٥) أحمد عطية الله : المرجع السابق ، ص٣١٨ .

٥ ــ أما قولهم : إن وصل بعض الحروف وفصلها داخل الكلمة يؤدى إلى ضياع معالم تلك الحروف فقول مردود . فمن القواعد النفسية أن الإدراك الحسى للوحدات المتماسكة أسرع من ادراك الوحدات المتفرقة . فحفظ خمسة أعداد متفرقة أصعب من حفظها مضمومة . معنى ذلك أن تمييز الكلمة المتماسكة أسرع من تمييزها إذا تكونت من حروف مستقلة متجاورة ؛ ولهذا السبب يسير رجال التربية الحديثة فى تعليم الهجاء باستخدام الكلمات وتقسيمها إلى مقاطع وحروف . وخلاصة القول أن الحروف العربية قد جمعت بين الإيجاز، والانسجام وجمال الشكل واليسر فى مبناها ، كما حققت الفصاحة فى معناها .

٦ ــ أما دعواهم بوجوب كتابة الصوائت القصار حروفاً بغية أمن اللبس بين طوال الحركات وقصارها ، فدعوى تتناقض مع خصائص العربية . « فاللغة العربية لغة إيجاز فى صورتها الكتابية ، ومن مظاهر هذا الإيجاز أنها لا تعنى بكتابة علامات الحركة على عكس الكتابة فى اللغات الأجنبية ومؤدى هذا أن حروف أية كلمة عربية تختزل بمقدار نصفها إذا روعى علامة الحركة لكل حرف . (٢٦) فتبطل بذلك الموازنة بين اللغة العربية وغيرها من اللغات الأجنبية لأن لكل خصائصها التى تميزها عن غيرها ولا وجه حينئذ للقول بأن كلمة (كتب) تتكون من ستة أصوات فكتابتها تتطلب استعمال ستة حروف .

٧ ــ بعض العوامل النحوية والصرفية تؤثر على صورة الكلمة المكتوبة ، ويجهل التلميذ بدوره هذه العوامل فى فترات تعلم الهجاء . وتلك مشكلة حقيقية . والرأى هو أن يؤجل المعلم تعريض تلاميذه للعوامل الصرفية والنحوية فى فترة تعلم الإملاء ، على أن تدرس لهم بالتدريج بعد إتقانهم مهارات الإملاء فى نهاية المرحلة الإعدادية .

٨ ــ أما اختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادى والصعوبة التى يجدها التلاميذ من جراء ذلك فقد كفانا مجمع اللغة العربية مؤنة البحث فى رسم المصحف « حيث بين أنه فى سنة ١٩٣٧ قدم إلى « لجنة الفتوى » بالجامع الأزهر اقتراحا خاصا بطبع المصحف على أساس الرسم الكتابى العادى ، فأفتت اللجنة بأنها ترى لزوم الوقف عند المأثور من كتابة المصحف وهجائه . ووافق مؤتمر المجمع على أنه لاضرورة للنظر فى

---

(٢٦) محمد شوقى أمين : « العربية أوجز عبارة وأخصر كتابة » مجلة مجمع اللغة العربية ، العدد السادس والعشرون ــ ١٩٧٠ ــ ص ٣٠ .

تغيير رسم المصحف القائم على أساس المصحف العثماني[27] ومعنى ذلك أن كتابة آيات القرآن التي تقدم للتلاميذ ضمن المقررات الدراسية ينبغي أن نلتزم في كتابتها بالهجاء العثماني . على أن ينبه المعلمون أثناء درس الإملاء لمواضع الخلاف بين الهجاء العثماني والهجاء العادى .

وهكذا نرى أن مشكلات الكتابة العربية مشكلات مبالغ فيها . وأن العربية ليست بدعاً فى ذلك لأن اللغات الأجنبية فيها مثل هذه الصعوبات ، وأن الموازنة بين نظام الكتابة العربية ونظم الكتابة فى اللغات الأخرى لا وجه له لأن لكل لغة خصائصها التى تميزها عن غيرها ، ولأن الحروف العربية قد جمعت بين الإيجاز والانسجام وجمال الشكل واليسر فى مبناها ، وأن التجديد المنشود يجب أن ينصرف إلى طرق تعلم الكتابة العربية ، وأخيراً فإن مجمع اللغة العربية قد أوضح لنا حقيقة هذه المشكلات ، وزودنا بالرأى فيها .

---

(٢٧) مجمع اللغة العربية : الدورة السادسة عشرة الجلسة الثالثة عشرة للمؤتمر ، ٢٥ يناير ١٩٥٠ (آلة كاتبة) ص ٣١١ .

الفصل الثانى

دراسات فى الإملاء ونتائجها
دراسات عربية
دراسات أجنبية

دراسات فى الإملاء ونتائجها

نعرض فى هذا الفصل الدراسات التى أنجزت فى ميدان تعليم الإملاء : العربية والأجنبية . وسنتحدث عن هذه الدراسات بما يبرزها و يبين مكانتها من خريطة تعليم الإملاء ، و يوضح ما تقدمه من إسهامات فى تعليم الإملاء وتطويره : هدفاً ، ومادة ، وأساليب تدريس ، وتقويماً ، وما تغطيه هذه الدراسات من جوانب تعليم الإملاء ، ووجه الحق فى هذه الدراسات من الناحية العملية الوظيفية ، والاتجاهات الفكرية التى تبلورت فى ميدان الإملاء . والغاية المنشودة من ذلك غاية نفعية عملية . وفيما يلى تفصيل وتفسير لهذه الجوانب :

أولاً ــ الدراسات العربية :

يرجع الاهتمام ببحث مشكلات الإملاء إلى سنة ١٩٣٨ ، عندما نادى بهى الدين بركات بإصلاح الكتابة العربية ؛ لتكون هادية ومرشدة للقارئ ، ممثلة لما ينبغى أن ينطق به ، وأن تكون ميسرة ، سهلة التناول على المتعلم حين يتعلم (١) .

كذلك أخذ مجمع اللغة العربية منذ الدورة الرابعة عشرة لانعقاده فى بحث موضوع « تيسير الإملاء » من حيث رسم الهمزة والألف اللينة (٢) . واستقر الرأى فى سنة

---

(١) بهى الدين بركات : « رسم الكلمات العربية ، الصعوبة التى يلاقيها النشء فى ضبط النطق » ، القاهرة ، مجلة التربية الحديثة ، العدد الثالث فبراير ١٩٣٨ ص ٦ .

(٢) مجمع اللغة العربية : « تيسير الإملاء » ، الدورة الرابعة ، الجلسة الرابعة للمجلس ٣ نوفمبر ١٩٤٧ ، والجلسة الخامسة للمؤتمر ٢٩ يناير ١٩٤٨ ص ٢١٠ .

١٩٦٠ على قواعد ميسرة فى شأن الهمزة(٣) ، ولكنها « ليست نهائية ، ولا شاملة » (٤) و« لا تزيل الصعوبة التى نجدها فى كتابتها » (٥) . أما الألف اللينة فلم يصدر عن المجمع قرار علمى بشأنها .

وهناك بحوث تناولت موضوع الإملاء فى اللغة العربية هى :

١ ــ فى سنة ١٩٥٨ قدم أحد المهتمين بالإملاء بياناً عن الأخطاء الإملائية التى تنتشر فى الصحف والمجلات (٦) . وقد بلغ عدد الأخطاء ١٨٢ خطأ . ولم يحدد طريقة جمعها ، ولم تعرض مرتّبة حسب تواترها . ويمكن حصر هذه الأخطاء فى الأنواع الآتية : الألف اللينة ، وما يوصل بغيره ، وما يفصل عن غيره من الكلام ، والحروف التى تحذف أو تزاد فى بعض الكلمات المصطلح عليها ، والهمزات بأنواعها .

٢ ــ فى سنة ١٩٦٠ نشر عبد الفتاح شلبى وزملاؤه تقريرهم عن تيسير قواعد الإملاء وعرضوا فيه الأخطاء الشائعة فى الإملاء وأسبابها (٧) . وقد سار البحث فى خطوات كان من أهمها مسح الأخطاء الإملائية فى امتحانات النقل فى المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية ، ثم وضع اختبار فى بعض القواعد الإملائية يتكون من قطع تناسب مستوى الصفين الخامس والسادس الابتدائيين ، والصفوف الأربعة فى المرحلة الإعدادية ، والصفين الأول والثانى من معاهد المعلمين والمعلمات . و يراعى فى إعداده التدرج الفكرى واللغوى ، ثم اختيار ٣٢ مدرسة روعى فى توزيعها ــ بين مناطق القاهرة والجيزة ــ أن تكون ممثلة لمدارس البنين والبنات على أن يقوم أعضاء من إدارة البحوث الفنية بإملاء قطع الاختبارات ضماناً لتوحيد أسلوب تطبيق الاختبار، ثم إجراء

---

(٣) مجمع اللغة العربية : « قواعد ضبط الهمزة وتنظيم كتابتها » مجمع اللغة العربية فى ثلاثين عاما ١٩٣٢ ــ ١٩٦٢ ، مجموعة القرارات العلمية من الدورة الأولى إلى الدورة الثامنة والعشرين ، القاهرة ، مطبعة الكيلانى ١٩٧١ ص ٩١ .

(٤) إبراهيم بيومى مدكور : « تقديم » ، مؤتمر مجمع اللغة العربية ، الدورة السادسة والعشرون ، مجموعة البحوث والمحاضرات ، القاهرة مطبعة الكيلانى الصغير ١٩٦٠ ص ج .

(٥) إبراهيم مصطفى : « تيسير الإملاء » ، الدورة السادسة والعشرون ، الجلسة التاسعة ، محاضر مؤتمر المجمع (غير منشور) ١٩٦٠ ص ١٦٣ .

(٦) إبراهيم عبد المطلب : الهداية إلى ضوابط الكتابة ، القاهرة ، مطبعة مخيمر ١٩٥٨ ص ص ٨ ــ ٧٧ .

(٧) عبد الفتاح إسماعيل شلبى : تقرير عن بحث فى تيسير قواعد الإملاء ، القاهرة ، (غير منشور) ، إدارة البحوث الفنية ، وزارة التربية والتعليم ١٩٦٠ ص ص أ ــ ٤٧ .

الاختبارات وتصحيحها ؛ وتفريغ الأخطاء الواردة فى استمارة خاصة واستخراج النسب المئوية لأنواع الأخطاء فى كل صف دراسى . وقد أسفر هذا البحث عن النتائج التالية :

(أ) اختلفت الأخطاء كمّا ونوعًا باختلاف الصفوف الدراسية ، فقد كثرت الأخطاء فى الصفين الخامس والسادس الابتدائيين فى : الألف اللينة ، والهمزة فى وسط الكلمة وآخرها ، وفى الحروف التى يجب أن تزاد أو تحذف اصطلاحًا ، وفى هاء التأنيث ، وكذلك فى الصفوف الأربعة بالمرحلة الإعدادية بالإضافة إلى أخطاء وقعت فيا يجب أن يوصل بغيره من الكلمات . أما فى دور المعلمين والمعلمات فقد ارتفعت نسبة الخطأ فى الهمزة المتوسطة والحروف التى يجب أن تحذف .

(ب) كانت أخطاء البنات أقل من أخطاء البنين فى كل الصفوف الدراسية السابقة .

(جـ) وقع طلاب المعلمين والمعلمات فى أخطاء لم يكن من المنتظر أن يخطئوا فيها مثل : الألف اللينة ، والهمزتين : المتوسطة والمتطرفة .

(د) من الظواهر الشائعة بتر الكلمات فرارًا من صعوبات الهجاء . فالملاحظ أن التلميذ يبتعد عن الكلمات الصعبة حينما يكون حرًا ؛ ولذلك يلجأ إلى بتر الكلمات فرارًا من الصعوبات الماثلة أمامه .

(هـ) بعض أنواع الأخطاء لم تستقر على وتيرة واحدة ، فكانت تصعد حينًا وتهبط حينًا آخر مثل : الحروف التى تزاد والتى تحذف ، وما يجب أن يوصل ، وما يجب أن يفصل . ولعل مرد ذلك إلى المران منذ الصغر ، فالتلميذ الذى مرن على رسم هذه الأنواع منذ الصغر ووجد توجيهًا من المربين استمر على هذا الرسم الصحيح .

(و) ترى اللجنة التى قامت بالبحث أن صعوبة قواعد الإملاء هى السبب فى وقوع التلاميذ فى الخطأ الإملائى ، وأن علاج هذه الأخطاء ـــ فى نظرها ـــ يعد أمرًا ميسورًا إذا ما تم تيسير قواعد الإملاء. وتحقيقًا لمبدأ التيسير المنشود رأت اللجنة تحقيق قانون : « كل ما ينطق به يرسم فى الكتابة ، وكل ما لا ينطق به لا يرسم » ، كما رأت أن تكتب الهمزة فى أول الكلمة ألفًا مطلقًا ، وأن تكتب الهمزة فى وسط الكلمة على حرف مجانس لحركة ما قبلها إذا كانت ساكنة ، وعلى حرف مجانس لحركتها إذا كانت متحركة ، أما الهمزة المتطرفة فتكتب على حرف

مجانس لحركة ما قبلها ، فإذا كان ما قبلها ساكنًا كتبت مفردة ، وكتابة الألف اللينة ألفًا مطلقًا .

وقد ختمت اللجنة توصياتها باقتراح بعض الوسائل لتطبيقها فى الميدان العملى ، و بينت الجهات التى يمكن أن ترسل إليها هذه القواعد لتعميمها .

ولنا على هذا البحث بعض الملاحظات نوجزها فيا يلى :

- عملية تشخيص الأخطاء الإملائية لم تكن شاملة ؛ لأنها اعتمدت على جمع الأخطاء الإملائية من الاختبارات المدرسية فى منتصف وآخر العام الدراسى ، ولم تفحص كراسات التلاميذ فى الإملاء والتعبير والمواد الدراسية المختلفة ، والواجبات المنزلية ، ولم تحدد الصعوبات المتمثلة فى خصائص الكتابة العربية والتى لها صلة بأخطاء الإملاء، وقد بدأت الدراسة بتتبع الأخطاء فى أوراق الامتحانات بقصد وضع اختبار فى الإملاء ، والاختبار أداة قاصرة ؛ لأنه لا يقيس إلا الجوانب التى اشتمل عليها ، وهو بذلك لا يكشف عن كل الأخطاء الإملائية المتمثلة فى كتابات التلاميذ .
- لم تحدد اللجنة المعيار الذى قاست فى ضوئه الخطأ الإملائى ، و يرجع ذلك ــ كما هو معلوم لدينا ــ إلى أن بعض قواعد الإملاء لم يتم الاتفاق عليها حتى الآن .
- لم تحدد اللجنة نسبة معينة يمكن أن يحكم فى ضوئها بشيوع الخطأ الإملائى أو عدم شيوعه .
- أرجع القائمون بالبحث شيوع الخطأ الإملائى فى كتابات التلاميذ إلى عامل واحد هو صعوبة القواعد الإملائية ، ومع التسليم بأهمية القواعد الإملائية ، فإن هناك أسباباً أخرى كثيرة يمكن أن تعزى إليها هذه الأخطاء هى عدة جوانب متباينة من جوانب العملية التعليمية : كالمعلم ، وطرق التدريس ، والتلميذ ، وطبيعة المادة الدراسية ، والإدارة المدرسية ، والنظام التعليمى ، وهى أسباب متشابكة متداخلة تشكل ظاهرة الخطأ الإملائى .
- حرص القائمون بالبحث على تبيان أن غرضهم هو اقتراح قواعد إملائية ميسرة ، و يبدو أنهم قد تناسوا فى ذلك جهد مجمع اللغة العربية ؛ فقد تضمنت محاضر جلساته قواعد مثل هذه .

٣ــ وقدم محمد خير الدين عرقسوس فى سنة ١٩٦٥ اختبارًا فى الإملاء ، ذكره محمود السيد ، وقال إنه قام بتطبيقه على طلبة دبلوم معهد التربية للمعلمين وطالبات دبلوم معهد

التربية للمعلمات فى العام ١٩٧٥ــ١٩٧٦ ، وأسفرت النتائج عن الضعف الفادح فى مهارات الإملاء ، و بخاصة عند الطلاب (٨) .

والاختبار ــ كما ذكر محمود السيد ــ صمم بعد إجراء مسح لمهارات الإملاء المكتسبة فى مراحل التعليم . و يتكون الاختبار من ١٩٢ مفردة بعضها كتب على وجهه الصحيح و بعضها كتب خطأ . وقد وضع أمام هذه المفردات حقلان : أولهما كتب فوقه كلمة (صواب) ، وثانيهما كتب فوقه كلمة (خطأ) . والمطلوب من المفحوص أن يضع إشارة (صح) فى حقل الصواب إذا كانت الكلمة صحيحة ، وإذا كانت الكلمة خطأ فيضع إشارة (خطأ) فى حقل الخطأ ، ثم يستبدل بالخطأ الكلمة الصحيحة فى المكان الخالى . ويمكن القول بأن قواعد الإملاء التى يقيسها هذا الاختبار هى الحروف التى تزاد أو تحذف اصطلاحـًا ، والهمزة المتطرفة ، والحروف المفخمة والمرققة ، والكلمات المنتهية بالألف اللينة ، والحروف المتشابهة رسمـًا ، وهمزتا الوصل والقطع ، والهمزة المتوسطة .

وجدير بالذكر أن الاختبار يقيس صحة رسم الكلمات مفردة أو فى جملة ، كما أنه لم يستغرق قواعد الإملاء أو أنماط الأخطاء التى تشيع بين الطلاب ، ولم تذكر معايير للاختبار أو صدقه وثباته ، أو مفتاح لتصحيحه حتى يمكن الأخذ به كأداة موضوعية تشخيصية فى ميدان الإملاء .

٤ ــ فى مجال تقويم الاختبارات الإملائية قدمت منى بحرى (٩) دراسة تناولت تقويم اختبارات الصف الرابع الابتدائى فى الإملاء فى مدارس العراق للسنة الدراسية ١٩٧٠ــ ١٩٧١ . وقد قامت الباحثة بتحليل ٢٠٢ اختبار إملائى بقصد تعرف طبيعتها ، و بعد أن طبقت عليها معايير الصدق ، والثبات ، والموضوعية ، والشمول ، وسهولة الاستعمال توصلت إلى عرض القصور فى الاختبارات الإملائية ، وذكرت من بين هذه العيوب طول الاختبار أحيانـًا ، وقصره أحيانـًا أخرى : فالأول يربك الطالب و يتصيد

---

(٨) محمود أحمد السيد : الموجز فى طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها ، بيروت ، دار العودة ١٩٨٠ ص ص ١١٢ ــ ١١٥ .

(٩) منى بحرى : تقويم الاختبارات الصفية التحريرية لمادة إملاء اللغة العربية للصفوف الرابعة الابتدائية فى العراق للسنة الدراسية ١٩٧٠ ــ ١٩٧١ ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، جامعة بغداد ، وزارة التعليم العالى والبحث العلمى (غير منشور) .

أغلاطه ، والثانى لا يعكس نواحى ضعفه ، ولا يقيس تحصيل الطالب الفعلى فى الإملاء. ومن هذه العيوب أيضاً عدم فهم معنى الاختبار؛ لغموض مفرداته اللغوية ، ولعدم استخدام علامات الترقيم . وأخيرًا تذكر الباحثة من هذه العيوب عدم بذل الجهد فى إعداده ، واختياره عشوائيًا لا يحقق الأهداف المبتغاة من درس الإملاء .

٥ــ وفى سنة ١٩٧٤ قام صلاح مجاور بتحديد المهارات اللغوية فى فروع اللغة العربية فى مراحل التعليم العام فى دولة الكويت . ومن بين هذه المهارات التى حددت مهارات الإملاء(١٠) . وقد اعتمد فى تحديدها على استفتاء ألف وثلاثمائة مدرس من الكويت ومصر، وتسعين موجهًا من موجهى اللغة العربية فى الدولتين ، وعشرة من المهتمين بعلم النفس ممن لهم صلة بتعليم اللغة العربية ومن ذوى الفكر التربوى .

وتوصل مجاور إلى قوائم بمهارات فروع اللغة العربية ، حددت مهارات الإملاء موزعة على المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (الإعدادية) دون أن تمتد هذه المهارات إلى المرحلة الثانوية . ففى الصف الأول الابتدائى مهارات كتابة اسمه واسم أبيه وجده ، ومعرفة أشكال الحروف والتمييز بين أصواتها ، ورسم الكلمة ، والتمييز بين الحروف المتشابهة والقريبة من مخارجها ، وكتابة الكلمات التى يتعلمها فى القراءة ، وكتابة أسماء زملائه فى الفصل وأسماء بعض الحيوانات مثل : قط وكلب وفأر، وأن ينقل كلمات نقلاً صحيحًا ، وأن ينقل جملة قصيرة سهلة أو جملتين .

وفى الصف الثانى الابتدائى يكتب اسم المدرسة والمدرس والناظر، و يكتب اسم اليوم والشهر بعد أن يراه فى التقويم ، و ينقل جملتين أو ثلاثًا من الجمل السهلة التى يقرؤها ، ويميز بين أصوات بعض الحروف : كالذال والزاى والسين والثاء ، و يكتب أسماء زملائه فى الفصل مع أسماء آبائهم ، و ينقل الإعلانات التى فى لوحة المدرسة ، و يكتب جملتين صحيحتين من الكلمات التى تعلمها .

وفى الصف الثالث الابتدائى ينقل التلميذ فقرة لها معنى من ثلاث جمل أو أربع ، و يكتب عبارات مثل : أبى العزيز، وأمى العزيزة ، وصديقى فلان ، و يكتب عبارات ترحيب أو توديع أو تهنئة مثل : أهلاً وسهلاً ومرحبًا ، ومع السلامة ، وعيد سعيد ،

(١٠) محمد صلاح الدين على مجاور: دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية فى فروع اللغة العربية . الكويت ، دار القلم ١٩٧٤ ص ص ١٥٧ ــ ١٦٠ .

و يترك الهوامش المناسبة حين يكتب ، و يتقن الكلمات ذات اللام الشمسية ، وذات اللام القمرية .

وفى الصف الرابع الابتدائى يتقن التلميذ رسم الكلمات ، و ينقل فقرتين نقلاً صحيحًا ، و يكتب رسالة قصيرة سليمة هجائيًا ، و يكتب موضوعًا من فقرة أو فقرتين قصيرتين صحيحتين فى الهجاء .

وفى الصف الخامس الابتدائى ، أو الأول المتوسط ، يعرف التلميذ كتابة التاء المفتوحة والمربوطة ، والحروف التى تزاد فى الكلمات اصطلاحًا . و يكتب حوالى ثمانين كلمة من الكلمات التى درسها دون خطأ إملائى فيها ، و يفهم المعنى العام لما يكتب .

وفى الصف السادس الابتدائى ــ الثانى المتوسط ــ يكتب التلميذ مائة كلمة دون خطأ إملائى ، و يتقن كتابة الكلمات التى تشتمل على همزات أو ألف لينة إلا ما كان منها صعبًا عليه ، و يكتب رسالة أخوية أو فى مناسبة ، و يكتب موضوعًا صغيرًا دون خطأ هجائى .

وفى الصف الأول الإعدادى ــ الثالث المتوسط ــ يتقن التلميذ كتابة الكلمات التى تشتمل على الهمزات وتلك التى تشتمل على الألف اللينة ، وغير ذلك من الكلمات الصعبة ، و يكتب موضوعًا من مائة وعشرين كلمة تقريبًا دون خطأ هجائى قد يؤثر على المعنى ، و يكتب رسالة صحيحة هجائيًا .

وفى الصف الثانى الإعدادى ــ الرابع المتوسط ــ لم يكن هناك مقترحات بوضع مهارات فى هذه السنة إلا التدريب المستمر على المهارات السابقة فى الإملاء ، مع إضافة التدريب على استعمال علاقات الترقيم .

وهذا يعنى أنه يمكن تدريب التلاميذ على الإملاء فترة المرحلة الابتدائية والصفين الأول والثانى من المرحلة الإعدادية أو الابتدائية والمتوسطة فى نظام التعليم بالكويت . أما المرحلة الثانوية فمن المفروض أن يدخلها التلميذ وقد عرف الكتابة الصحيحة هجائيًا .

و يلاحظ على هذا البحث بداية أنه إضافة لا بأس بها إلى ميدان تعليم العربية ، وتحديد مهارات فروع اللغة العربية .وهو عمل علمى مفيد فى تدريس العربية فى المراحل

التعليمية المختلفة . كما أن البحث اعتمد على الاستفتاء كوسيلة من الوسائل التى تستخدم عادة فى جمع المعلومات ، وأنه حاول أن يجعل الاستفتاء أكثر فعالية ، فاستخدم طريقة المقابلة المباشرة للإجابة عن الاستفتاء وجعله مقيدًا ومفتوحًا فى وقت واحد ، واستخدم فى بنائه وتطبيقه الأسلوب العلمى ، فقد تم بناؤه فى ضوء الدراسات السابقة وبرنامج اللغة العربية ، وقام بتطبيقه استطلاعيًا ثم تعديله ، واستخدم فوق ذلك أسلوب إعادة التطبيق ؛ ليحصل على إجابات أقرب إلى السلامة .

بيد أنه يلاحظ على هذه المهارات أنها جاءت عن طريق غير مباشر، وأنها تمثل آراء مجموعة المعلمين والموجهين المستفتين . وأن فكرتهم عن مهارات الإملاء فكرة ليست دقيقة فقد ذكروا التمييز بين أصوات الحروف : كالذال والزاى والسين والثاء وهى مهارة من مهارات القراءة ، كما ذكروا أن يكتب التلميذ رسالة قصيرة وموضوعاً من فقرة أو فقرتين ، وهى مهارات تختص بالتعبير . كما ذكروا أن يكتب التلميذ اسمه وأسماء زملائه فى الفصل ، وأن ينقل الإعلانات التى فى لوحة المدرسة ، وهى مهارات تختص بالخط . كما أن فكرة الموجهين والمعلمين عن مهارات الإملاء ليست شاملة فقد كشف مسح لمهارات الإملاء التى يتقنها تلاميذ المرحلة الابتدائية عن خمس عشرة مهارة هى : المد بأنواعه ، والتنوين بأنواعه ، واللازم الشمسية والقمرية ، وتاء التأنيث بنوعيها ، والهمزة فى أول الكلمة ، وفى وسطها وآخرها ، والألف اللينة ، وإبدال الحروف ، ومصطلحات المواد الدراسية ، وقلب الحركات ، والحروف التى يجب أن تحذف اصطلاحًا ، والحروف التى تزاد اصطلاحًا (١١) . أما الموجهون والمعلمون ففكرتهم عن مهارات الإملاء تنحصر وتتحدد فى تاء التأنيث بنوعيها ، والهمزات بأنواعها ، والألف اللينة . ومعنى ذلك أنهم لم يلتفتوا إلا إلى القليل منها .

٦ــ كما قدم صلاح الدين مجاور نماذج من اختبارات الإملاء فى كتابه : نماذج من الاختبارات الموضوعية فى اللغة العربية الذى نشره فى سنة ١٩٧٤ (١٢) . والهدف من

---

(١١) كافية رمضان وحسن شحاته : قواعد الإملاء ومشكلات الكتابة العربية ، القاهرة ، دار المعرفة ١٩٨٢ ص ص ٤٩ ــ ٧٢ .

(١٢) محمد صلاح الدين مجاور: نماذج من الاختبارات الموضوعية فى اللغة العربية ، الكويت ، دار القلم ١٩٧٤ ص ص ٥٣ ــ ٥٤ .

هذه الاختبارات هو وضع أداة موضوعية بين يدى معلم اللغة العربية بالكويت للوقوف على مستوى تلاميذه فى التحصيل اللغوى والاستعمال .

وقد وضعت الاختبارات لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى ولصفوف المرحلة المتوسطة (من الخامس الابتدائى إلى الثانى الإعدادى) . وفى جميع فروع اللغة العربية . وقد تم إعداد الاختبارات عن طريق تحليل محتويات منهج اللغة العربية فى كل صف دراسى من هذه الصفوف الخمسة ، ووضع كل سؤال بدقة ليتلاءم مع الأهمية المطلوبة لكل موضوع من موضوعاته ، ثم عرضت الاختبارات على مجموعة من الخبراء والمدرسين والموجهين لمعرفة مدى تمثيل كل اختبار لمحتويات المنهج وتم تعديلها فى ضوء آرائهم ، ووضعت التعليمات التى توضح طريقة الإجابة ، وعدلت الاختبارات استطلاعيًا ، وتم حساب صدقها وثباتها .

وقد نال الإملاء من هذه الاختبارات اختبارًا واحداً خصص للصف الرابع الابتدائى . وهو اختبار موضوعى يتكون من سؤالين : الأول منها وضع فى كل سطر كلمتين : إحداهما صحيحة والثانية خاطئة ، والمطلوب من التلميذ أن يضع خطًا تحت الكلمة الصواب . أما السؤال الثانى فيتكون من ثلاثة تدريبات ، كل تدريب منها يتكون من أربع كلمات إحداها خطأ ، والمطلوب من التلميذ أن يحدد الكلمة الخطأ ، و يضع رقمها تحت عبارة « الكلمة الخطأ » .

ومهارات الإملاء التى يقيسها هذا الاختبار هى الحروف المتشابهة فى رسمها كالذال والزاى ، والحروف المفخمة والمرققة ، والهمزات المتطرفة ، والألف اللينة ، والحرف المشدد ، والتاء المفتوحة والمربوطة ، والتنوين ، والهمزات المتوسطة .

و يلاحظ على هذا الاختبار عدة ملاحظات : منها أنه لم يمتد إلى صفوف المرحلة المتوسطة ، واقتصر على الصف الرابع الابتدائى ، وأنه عندما قاس مهارات الإملاء اقتصر على بعضها ولم يمتد إلى جميع المهارات الإملائية ؛ حيث أغفل قياس مهارات مثل المد بأنواعه ، واللام الشمسية والقمرية ، والهمزة فى أول الكلمة ، وإبدال الحروف ، ومصطلحات المواد الدراسية ، وقلب الحركات والحروف التى يجب أن تحذف اصطلاحًا ، والحروف التى تزاد اصطلاحًا . ولعل السبب فى عدم شمول القياس لمهارات الإملاء أن الاختبار وضع أساسًا فى ضوء المنهج الحالى للإملاء ، والمنهج بدوره لا يمتد إلى مثل هذه المهارات . وأن الاختبار عدل على أساس ما يراه المدرسون والموجهون

لا ما يستخدمه التلاميذ من مهارات الإملاء . وفكرة هؤلاء المدرسين والموجهين ليست شاملة لمهارات الإملاء . و يلاحظ على هذا الاختبار كذلك أنه لم يقس مهارات الإملاء فى موقف لغوى بل جاءت مفردات الاختبار بمعزل عن السياق ، ومعروف أن السياق يحدد إملاء الكلمة كما يحدد شكلها الإعرابى .

٧ـــ وفى سنة ١٩٧٦ حاول محمد شريف أن يحدد الأخطاء التى يقع فيها التلاميذ فى المراحل التعليمية المختلفة بما فى ذلك المرحلة الجامعية (١٣) . وقد جمع الأخطاء حسب خبرته الشخصية . و بلغت هذه الأخطاء ١٤٧ خطأ إملائياً لم يذكرها مرتبة بحسب تواترها . ويمكن حصر هذه الأخطاء فى : الهمزات بأنواعها ، والتنوين ، والألف اللينة ، وهاء التأنيث وتاء التأنيث ، والحروف التى تزاد فى بعض الكلمات والتى تحذف منها اصطلاحاً .

٨ـــ وقدمت ندوة خبراء ومسئولين لبحث وسائل تطوير إعداد معلمى اللغة العربية فى الوطن العربى فى سنة ١٩٧٧ استفتاء إلى المستشارين والموجهين الفنيين فى المرحلتين الإعدادية (المتوسطة) والثانوية ، وفى دور المعلمين ، وإلى المدرسين الأوائل بها فى مشكلة إعداد المعلم بالمرحلتين الإعدادية والثانوية ومسح الواقع له من الناحيتين : الكمية والنوعية (١٤) .

و يدور السؤال الثالث من الاستفتاء حول أبرز نواحى النقص فى معلمى اللغة العربية . ومن بين هذه النواحى معرفة قواعد الإملاء . وقد ظهر ميل الإجابات إلى أن الذين يجيدون هذه القواعد أقل من غيرهم ، وأن الكليات تتفاوت فى ذلك ، وتأتى دار العلوم والأزهر فى مقدمة الكليات ـــ ولا سيما فى السنوات السابقة ـــ ثم تأتى الكليات الأخرى بعد ذلك ، كما تشير بعض الإجابات إلى ظاهرة ضعف المدرسات فى القواعد الإملائية .

ومعنى ذلك أن معلم اللغة العربية فى حاجة إلى معرفة قواعد الإملاء ودراستها فى أثناء إعداده ، وأن المعلمين الذين يقومون بتدريس الإملاء فى حاجة إلى معرفة قواعد

---

(١٣) محمد أبو الفتوح شريف : من الأخطاء الشائعة فى النحو والصرف واللغة ، القاهرة ، مكتبة الشباب ١٩٧٦ ص ص ١ ـــ ٢١٧ .

(١٤) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : ندوة خبراء ومسئولين لبحث وسائل تطوير إعداد معلمى اللغة العربية فى الوطن العربى ، الرياض ، جامعة الرياض ١٩٧٧ ص ص ٣٠ ـــ ٤٢ .

الإملاء ودراستها أيضاً . ومعنى ذلك أيضاً أن ضعف التلاميذ فى الإملاء وشيوع الخطأ الإملائى فى كتابتهم يسهم فيه معلم اللغة العربية بقسط ليس بالقليل ، وأن المعلم والمتعلم فى حاجة إلى كتاب فى الإملاء يسترشد به عند تدريس الإملاء على مستوى البلدان العربية .

٩ـ وفى سنة ١٩٧٨ قدم حسن شحاتة بحثاً عن : الأخطاء الشائعة فى الإملاء : تشخيصها وعلاجها ، اعتمد فيها على كتابات ألف ومائة تلميذ وتلميذة من بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية (١٥) .

وقد دفع الباحث إلى دراسة مشكلة الأخطاء الشائعة فى الإملاء دوافع شتى : منها ما تنشره الصحف اليومية عن ذيوع الأخطاء الإملائية فى كتابات تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وما تنشره عن إنهاء هؤلاء التلاميذ للمرحلة الابتدائية دون أن يصبحوا قادرين على الكتابة السليمة إملائياً . ومنها انتشار ظاهرة الأخطاء الإملائية لدى طلاب الجامعات ، بل لدى دارسى اللغة العربية أنفسهم . ومنها انتشار ظاهرة الأخطاء الإملائية بين الأدباء والمعلمين والصحفيين . ومنها ذيوع الأخطاء الإملائية على صفحات الصحف اليومية .

هذا الوضع دعا إلى بحث الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات هؤلاء التلاميذ ، ومعرفة العوامل التى تنشأ عنها هذه الأخطاء ، حتى نتمكن من علاجها ، ونحقق بذلك أحد أهداف تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وهو إقدار التلاميذ على الكتابة السليمة إملائياً . أما حدود هذا البحث فهى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية .

وقد بدأ البحث بمراجعة البحوث السابقة من عربية وأجنبية فى ميدان الإملاء بالمرحلة الابتدائية . وتبين أن البحوث العربية تعرضت لتيسير قواعد الإملاء وللتقويم ، وخلت من مسح الأخطاء الإملائية فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ، ومن تقصى أسبابها ، وتقديم مقترحات بالعلاج المناسب . أما الدراسات الأجنبية فقد عرضت لانتقاء الكلمات وعمل القوائم ، وللأخطاء الإملائية ، وأسبابها ، وللإملاء وعلاقته بالظواهر اللغوية الأخرى .

(١٥) حسن شحاته : الأخطاء الشائعة فى الإملاء لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ، تشخيصها وعلاجها ، رسالة ماجيستير (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٧٨ .

وكانت الخطوة الثانية فى هذا البحث هى دراسة مشكلات الكتابة العربية باعتبارها عوائق فى سبيل سلامة الكتابة ، وهى مشكلات الشكل وقواعد الإملاء . واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة ، ومشكلة الإعجام ، ووصل الحروف وفصلها ، واستخدام الصوائت القصار ، ومشكلة الإعراب ، واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادى . وقد ظهر أن بعض هذه المشكلات حقيقية ، و بعضها الآخر مبالغ فيه .

وكانت الخطوة الثالثة هى عرض المنهج الذى اتبع فى إجراء البحث . وتناول هذا المنهج اختيار العينة ، ووسائل جمع الأخطاء ، وقواعد حصرها ، وخطوات هذا الحصر . وقد روعى فى اختيار العينة أن تمثل العوامل المؤثرة على الكتابة السليمة إملائيًا ، وأهم هذه العوامل : المستوى الاجتماعى ، والاقتصادى ، والجنس ، والمستو يات العقلية المختلفة . وقد اعتمد فى جمع الأخطاء على فحص كتابات التلاميذ . أما فى قواعد حصر الأخطاء فقد استبعد من الحصر الأخطاء النحو ية ، والصرفية ، وأخطاء الكلمات المعربة ، والكلمات العامية ، وأخطاء الخط . وفى عدّ الأخطاء حسب الخطآن المختلفان فى الكلمة الواحدة خطأين ، أما الكلمة التى يكتبها التلميذ خطأ مرة وصوابًا أخرى فقد حسب الخطأ . كما تم تحديد قواعد الإملاء التى اعتمد عليها فى تشخيص الأخطاء . تبقى بعد ذلك الإجراءات التى اتبعت فى حصر الأخطاء ، وقد بدئت هذه الإجراءات بجمع كتابات كل صف دراسى على حِدَة . و بذلك أصبح هناك خمس مجموعات من كتابات التلاميذ . تختص كل مجموعة منها بصف دراسى معين من الثالث الابتدائى إلى الأول الإعدادى . بواقع مائة تلميذ وتلميذة للصف الثالث الابتدائى ، ومثلها للصف الأول الإعدادى . و بواقع ثلاثمائة تلميذ وتلميذة لكل صف من الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية . ثم فصل كراسات الإملاء عن الكتابات الأخرى ، وإعداد بطاقة لكل تلميذ ترصد فيها أخطاؤه ، و يكتب عليها اسم التلميذ ، وجنسه ، واسم المدرسة ، والصف الدراسى المقيد فيه ، ونوع الخطأ الذى وقع فيه ، وقد استخرجت النسبة المئو ية لكل نوع من أنواع الأخطاء على حِدَةٍ ، وذلك بنسبة الخطأ إلى مجموع الأخطاء .

وكانت الخطوة الرابعة من خطوات إجراء البحث هى عرض الأخطاء التى يقع فيها التلاميذ فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية . فقد عرض هذه الأخطاء وحدد علاقتها بالمقررات الإملائية ، ثم وازن بين الأخطاء فى الكتابة المقيدة والموجهة .

وقسم أنواع الخطأ إلى مستوياته . وبيّن أثر الجنس والمستوى الاقتصادى والاجتماعى فى الأخطاء . ثم تتبع الأخطاء فى الصفوف الثلاثة لمعرفة الأخطاء التى تقل تدريجيًا والأخطاء التى تثبت ، والأخطاء التى تختص بصف دراسى معين . كما نسب أنواع الأخطاء إلى عدد التلاميذ بغية تحديد الشائع وغير الشائع منها . وحدد بعد ذلك مستويات القواعد المرتبطة بالأخطاء التى تناسب كل صف دراسى من الصفوف الثلاثة ، وأخيراً بين أن فكرة المعلمين عن الأخطاء ليست دقيقة ولا شاملة ، وأن مفهومهم لدرس الإملاء قاصر لا يتسع ليشمل أنواعًا كثيرة من القواعد كشفت عنها الأخطاء الشائعة التى وقع فيها التلاميذ .

أما الخطوة الخامسة والأخيرة فقد تناولت أسباب الأخطاء الإملائية وطريقة علاجها . وقد اعتمد الباحث فى جمع أسباب الخطأ الإملائى على ثلاث وسائل هى : مقابلة بعض المعلمين والموجهين فى المرحلة الابتدائية ، ومراجعة أهم نتائج الدراسات السابقة . أما فى خطة العلاج فقد اتجه الباحث إلى اللغات الأجنبية ، واستقى منها الأسس التى تساعد فى تدريس الإملاء ، ثم اختار بعض الأساليب الناجحة فى تدريس الإملاء مما يستخدمه المدرسون الأكفاء .

وقد كان من أهم النتائج التى توصلت إليها هذه الدراسة مايلى :

ــ هناك علاقة بين أخطاء التلاميذ وبين مقررات الإملاء ، وقد ظهرت بعض الأخطاء التى لم تتعرض لها المقررات الدراسية فى المرحلة الابتدائية ، وهى مصطلحات المواد الدراسية ، وقلب الحركات الثلاث ، وإبدال الحروف ، والحروف التى يجب أن تزاد اصطلاحًا ، والكلمات التى توصل بما بعدها ، والكلمات التى تفصل عما بعدها . وهذا كله يدعو إلى ضرورة إعادة النظر فى مقررات الإملاء فى المرحلة الابتدائية ، بحيث لا يقتصر درس الإملاء على المقررات الحالية بل يتسع ليشمل هذه القواعد الجديدة .

ــ اشتراك الكتابة المقيدة والكتابة الموجهة فى بعض الأخطاء واختلافهما فى أخطاء أخرى ، وذلك فى كل صف دراسى .

ــ اختلاف مستويات الخطأ باختلاف نَوْعَيْ الكتابة .

ــ اختلاف الأخطاء الإملائية باختلاف الصفوف الدراسية : فبعض الأخطاء يقل تدريجيًا ، تبعًا لانتقال التلميذ إلى صف دراسى أعلى ، وبعضها يرتفع باستمرار

خلال سنوات الدراسة ، و بعضها يختص بصفوف دراسية معينة . ولعل هذا التحسن فى بعض الأخطاء يرجع إلى نضج التلميذ بانتقاله إلى صف دراسى أعلى ، أو إلى الأثر الذى ينجم عن تكرار تدريس القواعد الإملائية فى سنوات الدراسة ، فى حين أن الأخطاء التى ترتفع باستمرار قد ترجع لاختلاف طبيعة هذه الأخطاء ، أما الأخطاء التى تختص بصفوف دراسية معينة فقد ترجع إلى زيادة مطالب الكتابة للتلاميذ ، أو لعدم وجود امتحانات تحريرية فى تلك الصفوف .

ــ الفرق بين أخطاء البنين وأخطاء البنات فى الإملاء لم يصل إلى درجة الدلالة الإحصائية ، و ينتج عن ذلك أن فارق الجنس ليس مميزاً فى نسب أخطاء الإملاء فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية . وهذه النتيجة تتفق مع معظم ما توصلت إليه الدراسات التى عالجت موضوع الفرق بين البنين والبنات فى مدى النمو اللغوى (١٦) .

ــ اختلاف المستوى الاقتصادى والاجتماعى يؤثر فى أخطاء الإملاء فى الصفوف : الرابع والخامس والسادس من المرحلة الابتدائية ، وهو فرق له دلالة إحصائية . وهذه النتيجة تتفق وما تذكره الباحثة مكارثى من أن أبناء الأغنياء يفهمون كلمات أكثر من أبناء الفقراء ؛ لأنهم يهتمون بالأشياء والأحداث ، و بتغيير هذه الأحداث وتلك الأشياء ، و يظهرون حرية أكثر فى التعبير عن انفعالاتهم من أطفال الطبقة الدنيا . هذا بالإضافة إلى أن أنماط اللغة التى يستخدمها السابقون أكثر نضجًا وصحة وأسلم نطقًا بعكس أطفال الطبقة الدنيا .

ــ الأخطاء الشائعة فى كل صف دراسى يمكن أن نسترشد بها فى وضع مقررات الإملاء المناسبة لهذه الصفوف ؛ لأن وقت شيوعها هو الوقت الملائم لعلاجها .

ــ اختلاف مستويات القواعد التى تناسب كل صف باختلاف الصفوف الدراسية .

ــ فكرة المعلمين عن الأخطاء ليست دقيقة ولا شاملة ، ومفهومهم عن درس الإملاء قاصر على المقررات الدراسية ، لا يتسع ليشمل قواعد الإملاء الأخرى التى شاع فيها الخطأ بين التلاميذ .

ــ اتخذ الخطأ الإملائى صورًا مختلفة فى كتابات التلاميذ ووقع فى كلمات نوعية ، وتركز فى وسط الكلمة وآخرها .

---

(١٦) عبد الفتاح إسماعيل شلبى : المرجع السابق ص ٤٤ .

ـ أخطاء التلاميذ فى الإملاء يمكن إرجاعها إلى أسباب كثيرة متنوعة : منها ما يتصل بالمعلم ، ومنها ما يتصل بالتلميذ ، ومنها ما يتصل بخصائص اللغة المكتوبة ، ومنها ما يتصل بطريقة التدريس ، وغير ذلك من الأسباب التى ترجع كلها إلى العوامل المؤثرة فى العملية التعليمية .

ـ الأسس السليمة فى تدريس الإملاء تعتمد على الاهتمام بالمعنى . وربط الإملاء بالأعمال التحريرية وبالقراءة والواجبات المنزلية ، والاهتمام بالنطق السليم وإظهار مخارج الحروف ، وحصر القواعد الشاذة والتطبيق عليها بطريقة منهجية ، وتدريب الذاكرة ، والتناول العملى للإملاء بما يحقق الحاجة والمنفعة للتلميذ .

ـ أهم طرق تدريس الإملاء التى يتبعها معلمونا الأكفاء هى الطريقة الوقائية ، والطريقة السمعية الشفوية اليدوية ، وطريقة سيدنا ، فى حين أن الأساليب التى ثبت نجاحها فى اللغات الأجنبية هى : أسلوب الاستذكار والمراجعة ، وأسلوب الاختبار ، وأسلوب الاعتماد على الحواس ، وأساليب التعلم الذاتى ، وهى أساليب موجهة إلى التلميذ ، وينحصر دور المعلم فيها فى ملاحظة تنفيذ التعليمات الخاصة بكل أسلوب حتى يؤدى إلى التعلم المنشود .

ـ ابتعاد المعلمين عن رد كل نوع من أنواع الخطأ إلى سبب واحد ، وشعورهم بأن ظاهرة الخطأ تتأثر بعوامل متشابكة ليس من السهل فصلها أو تمييز بعضها من بعض .

ـ تركيز المعلمين فى تدريس الإملاء على الهمزات بأنواعها ، والكلمات المطولة ، والصعوبات الشاذة مما لا يقع فى القاموس الكتابى للتلميذ .

ـ موجهو المرحلة الابتدائية يدركون أن هناك أخطاء يقع فيها التلاميذ ، ولكنهم لا يتخذون من جانبهم خطوات إيجابية توضح للمدرس أنواع تلك الأخطاء ، وأسبابها ، وخطة علاجها .

ـ الهجاء الجيد يتأثر بعوامل كثيرة منها : تعود القراءة بإمعان وبتوضيح مخارج الحروف أثناء القراءة ، والاهتمام باستخدام السبورة فى تفسير مبنى الكلمات الجديدة ، وربط الإملاء بالمواد الدراسية المختلفة ، وتدريب الأذن على حسن الإصغاء لمخارج الحروف . واللسان على النطق الصحيح ، واليد على التدريب المستمر ، والاهتمام بالمعنى والفهم معًا ، وحصر أخطاء كل تلميذ فى مذكرة خاصة يكتب فيها الصور الصحيحة للكلمات التى يخطئ فيها .

ـ أسباب التأخر فى الإملاء ترجع إلى عوامل كثيرة منها : عدم قدرة التلميذ على التمييز

بين الحروف المتشابهة رسماً ومخرجاً ، والضعف الشديد فى القراءة ، والميل إلى تتبع حروف الكلمات بالأصابع ، وسرعة التعب التى تلازم التلميذ فى الكتابة ، وعدم مراعاة البعد المناسب بين العينين والورقة ، وعدم الثقة فيما يكتبه التلميذ ، والخوف من الخطأ ، والتردد فى الكتابة وتكرير كتابة الكلمة .

وإيماناً بأهمية الإملاء لتلميذ المرحلة الابتدائية قدم هذا البحث التوصيات التالية :

- يجب أن يهتم معلمو المواد الدراسية المختلفة بأخطاء التلاميذ الإملائية الواقعة فى كراسات تلك المواد الدراسية ، ويجب أن يلتفتوا إلى المصطلحات الفنية الخاصة بالمواد التى يدرسونها ، فيدربوا تلاميذهم على صحة كتابتها ؛ لأن سلامة المعنى تعتمد على سلامة المبنى .
- ينبغى تصويب أخطاء التلاميذ مباشرة فى حصص الإملاء ، واشتراك التلميذ فى عملية التصويب عن طريق إبدال الكراسات بين التلاميذ ، أو ترك التلميذ يبحث عن الصورة السليمة للكلمة الخطأ .
- يجب الاهتمام فى تدريس الإملاء بأخطاء التلاميذ التى تقع خارج كراسات الإملاء ، بحيث تدرس القواعد المرتبطة بهذه الأخطاء .
- يجب ربط درس الإملاء بفروع اللغة العربية و بالمواد الدراسية المختلفة . فيجب الاهتمام بالهجاء فى القراءة والتعبير والواجبات المنزلية .
- قوائم الأخطاء الشائعة التى جمعت من كتابات التلاميذ تساعد على أن يكون الإملاء وظيفياً إذا استرشد بها المعلمون فى صياغة أماليهم .
- ينبغى مراعاة النطق السليم للحروف فى درس الإملاء خاصة الحروف المتقاربة فى مخارجها ، كما يجب تمثيل الطول المناسب للحركات الطوال والقصار .
- مراعاة أسس التهجى السليم الذى يعتمد على رؤية الكلمة . والاستماع إليها ، والمران اليدوى على كتابتها أمر مهم فى تدريس الإملاء .
- وجود كتاب لقواعد الإملاء يلتزم به المعلم والمتعلم أمر ضرورى ؛ لأن بعض المعلمين يعتمدون على وجهات نظر متباينة فى رسم بعض الكلمات ، ولأن بعض المعلمين لا يلمون بقواعد الإملاء إلماماً كافياً ، خاصة فى الهمزات المتوسطة والمتطرفة والألف اللينة ، ويحسن أن تلحق قواعد الإملاء بكتاب القواعد النحوية فى الصفوف الدراسية المختلفة .

ـــ وجود حوافز تشجيعية للمدرسين الأكْفاء أمر مرغوب فيه يدفعهم إلى حسن القيام بواجباتهم التعليمية .

ـــ النقل الآلى للتلاميذ يساعد على نقل ضعاف التلاميذ إلى الصفوف العليا دون معالجة لأخطائهم . وإذا لم يكن بدّ من النقل الآلى فليكن بعيدًا عن ميدان اللغة العربية ، وخاصة تعليم الإملاء الذى يعد أداة لتعليم المواد الدراسية ، والتخلف فيه يتبعه غالبًا تخلف فى جميع المواد الدراسية .

١٠ ـــ فى سنة ١٩٨٠ قام رفيق حسن الحليمى بدراسة ميدانية حول مادة الإملاء فى المرحلة الابتدائية بالكويت(١٧) . وتقع الدراسة فى بابين : أولهما دراسة نظرية تناولت الدراسات السابقة فى مجال الكتابة العربية والمنهج الحالى فى الإملاء بالمرحلة الابتدائية . وثانيهما دراسة ميدانية حول تحديد صعوبات الإملاء التى يواجهها التلاميذ فى المرحلة الابتدائية ، والمهارات الإملائية التى يحتاج إليها تلميذ المرحلة الابتدائية .

وقد سار البحث فى خطوات ثلاث : الخطوة الأولى دراسة استطلاعية تناولت مسح الموضوعين الأخيرين من كراسات إملاء أربعين تلميذاً وتلميذة ، نصفهم من الصف الثالث الابتدائى والنصف الآخر من الصف الرابع الابتدائى بهدف تعرف الأخطاء الإملائية لدى هؤلاء التلاميذ . كما تناولت الدراسة الاستطلاعية تعرف آراء بعض مدرسى اللغة العربية وموجهيها فى الأخطاء الإملائية التى يقع فيها التلاميذ ، وذلك عن طريق استفتاء أُعِدَّ لذلك .

والخطوة الثانية إعداد اختبار فى الإملاء لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى وُضِعَ فى ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية السابقة . وما جاء عن مهارات الإملاء فى مناهج اللغة العربية ، وأدلة المعلمين وتوجيهات كتب القراءة ، وعدل الاختبار استطلاعيًا على تلاميذ فصل واحد بالصف الرابع الابتدائى . ثم طبق فى عشر مدارس ابتدائية دون التأكد من صدقه وثباته .

والخطوة الثالثة تعرف المنهج المقترح لمادة الإملاء وأساليب تدريسه فى المرحلة

(١٧) رفيق حسن الحليمى : دراسة ميدانية حول مادة الإملاء فى المرحلة الابتدائية ، دولة الكويت ، مركز بحوث المناهج ، وحدة اللغة العربية ، ١٩٨٠ ص ص ١ ـــ ١٦٧ .

الابتدائية . وقد تمت هذه الخطوة عن طريق استفتاء مجموعة من مدرسى اللغة العربية وموجهيها .

ويلاحظ أن هذا البحث إضافة لا بأس بها إلى ميدان تعليم الإملاء فى دولة الكويت ، وأن مركز بحوث المناهج قد قام بجهد طيب متعدد الجوانب فى هذا المجال . غير أن هناك بعض الملاحظات نرى من المفيد عرضها إتماماً للفائدة ، ومن أهم هذه الملاحظات أن الإملاء القرآنى رسم فريد لا تقاس عليه الكتابة العادية ، مع أن الإملاء القرآنى لا يختلف عن الإملاء العادى إلا فى بعض الكلمات التى يمكن حصرها وتدريب التلاميذ عليها فى المرحلة الثانوية . وأما أن أبناء الأمة العربية يطبقون قواعد إملاء مختلفة فى كتاباتهم فمسألة أخرى غير واردة ، أما ما ورد من حديث عن مشكلات الكتابة العربية ، وأقدم ما كتب فى قواعد الإملاء ، وأساليب تدريس الإملاء ، وأنواع الأخطاء الإملائية ، وأسباب حدوثها ، وطرق علاجها — فهى مسائل تحتاج إلى المراجعة والالتفات إلى بحث علمى سابق (١٨) . وإلى ما يرد فى هذا الكتاب من قضايا .

١١ — قام عبد العزيز القوصى وزملاؤه فى سنة ١٩٨٠ بدراسة معوقات القراءة والكتابة . واستخدمت اللجنة المنهج التحليلى فى عملها فقامت بما يلى :

أ — تحليل كتب اللغة العربية فى المرحلة الابتدائية ، والكشف عن مدى نجاحها فى أداء دورها .

ب — تحديد الدور الذى تقوم به دور المعلمين فى مشكلات القراءة والكتابة .

جـ — موقف معلمى اللغة العربية المتخرجين فى دور المعلمين من طرق تعليم القراءة والكتابة .

واعتمدت فى دراستها على الوثائق الآتية :

— بعض البحوث فى مَجَالَىْ القراءة والكتابة ، ومن بينها البحث الذى أنجزه المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا .

— جهود مجمع اللغة العربية فى تيسير الكتابة .

— كتب المواد الدراسية المختلفة بالمرحلة الابتدائية .

---

(١٨) عبد العزيز القوصى وآخرون : دراسة معوقات القراءة والكتابة ، القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية ، عام ١٩٨٠م ص ٤ ، ٦ ، ٧ ، ٥٥ ، ٥٨ .

ـ بعض التقارير الميدانية .
ـ عينة من أوراق إجابات التلاميذ المتسربين فى مشروع البنك الدولى .

وعرضت الدراسة أسبابًا تعوق سرعة اكتساب مهارات الكتابة السليمة إملائيًا ، وهى ظروف تخص التعليم الابتدائى ، كما قدمت توصياتها لمعالجة هذه المشكلات ، وفيما يلى عَرْض لما أوصت به :

للكتابة عدة صعوبات تتصل برسم الحروف ، وأصواتها ، وقد اقترحت اللجان للتغلب عليها ما يلى :

* ترسم الألف اللينة ألفًا مطلقًا إلا مع بعض الحروف : إلى ـ على ـ حتى ، و بعض الأسماء مثل : متى .
* ترسم الهمزة المتوسطة بحسب قرار مجمع اللغة العربية .
* كل تاء فى آخر الكلمة يمكن الوقوف عليها بهاء ساكنة دون إخلال ببنية أو معنى الكلمة تكتب تاء مربوطة ، وما عدا ذلك يكتب تاء مفتوحة .
* يوقف بالسكون على ما قبل النون التى فى آخر الكلمة ، فإن حذفت دون إخلال ببنية الكلمة أو معناها فهى تنوين ، ولا يرسم نونًا فى الكتابة ، وما عدا ذلك نون لفظًا ورسمًا .
* ما ينطق ولا يكتب يتمثل فى الكلمات : هذا ـ هذه ـ هذان ـ هؤلاء ـ أولئك ـ الرحمن ـ داود ـ إسحق ـ طاوس . والكلمات الثلاثة الأخيرة يمكن رسمها على طريقة النطق بها .
* ما يكتب ولا ينطق نوعان : الأول ما زيد فيه حرف دون دلالة مثل أولو، وأولئك ، والثانى ما زيد فيه لدلالة مثل واو (عمرو) وألف واو الجماعة ، والنوع الثانى ينبغى زيادته لارتباطه بمسألة نحوية ، وتحذف الزيادة من النوع الأول .

١٢ ـ دراسة أمين بدر الكخن عام ١٩٨٣ (١٩) وتناولت تحديد أثر طريقة التصحيح فى الأداء الإملائى للصف الخامس الابتدائى ، بهدف مساعدة المعلم على

(١٩) أمين بدر على الكخن : « أثر طريقة التصحيح فى الأداء الإملائى لتلاميذ الصف الخامس » ، دراسات الجامعة الأردنية (١٠) العدد الأول . يونية ، ١٩٨٣ م ص ٨١ ـ ١٠٧ .

تحسين مستوى التلاميذ فى الإملاء، وقد قصد الباحث إلى طرح عدد من الطرق الخاصة بالتصحيح ؛ لتحديد أفعلها أثرًا مع افتراض وجود فروق دالة بين الطرق المختلفة .

وكانت أهم إجراءات الدراسة ما يلى :

أ ـ تصنيف المهارات الإملائية فى الكتاب المقرر، واختيار المهارات المراد التدريب عليها ، وتحديد التدريبات الخاصة بكل مهارة .

ب ـ تحديد الطريقة والزمن اللازم للتدريب .

جـ ـ بناء اختبارات لقياس التدريب على موضوعات الدرس ، وتصميم الاختبارات بأربع طرق مختلفة هى : تصحيح التلاميذ لأنفسهم و بإشراف المعلم ، وتصحيح التلاميذ بعضهم لبعض و بإشراف المعلم ، وتصحيح المعلم أمام التلاميذ ، وتصحيح المعلم خارج الفصل .

د ـ إعداد اختبار لقياس أثر طريقة التصحيح فى الأداء الإملائى .

وأهم نتائج هذه الدراسة ما يلى :

أظهرت الدراسة فروقـًا دالة تعزى إلى الطرق المختلفة للتصحيح ، مما يدل على أن بعضها يمكن أن يزيد من جودة الأداء الإملائى للتلاميذ أكثر من البعض الآخر، وعلى المعلم أن يفاضل لاختيار الطريقة المناسبة .

١٣ ـ دراسة حسن شحاتة عام ١٩٨٥ (٢٠) وتدور هذه الدراسة حول تطوير تعليم الإملاء فى المراحل التعليمية المختلفة لتحقيق الأهداف التعليمية على نحو أفضل . وقد سارت الدراسة وفق الخطوات الآتية :

أ ـ تحديد مشكلات الكتابة العربية وأسباب الأخطاء الإملائية ، وأسس تدريس الإملاء ، والأساليب الناجحة لتدريسه ، وأنماط الأمالى .

ب ـ تحليل اتجاهات تعليم الإملاء فى الوطن العربى ، وتضمنت عرضـًا للأفكار والخبرات التى توجه تعليم الإملاء فى الوطن العربى .

جـ ـ بيان طبيعة المجتمع العربى وأهدافه ومتطلباته نحو المتعلمين ، وقدرات ومهارات المتعلمين فى مرحلة الطفولة والمراهقة .

---

(٢٠) حسن شحاته : تطوير مناهج تعليم الإملاء فى مراحل التعليم العام فى الوطن العربى ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٥م .

د ــ إعداد معيار لتحديد الاتجاهات السائدة فى مناهج الإملاء فى الوطن العربى .
هـ ــ اقتراح برنامج لتعليم الإملاء فى البلدان العربية بهدف الوصول إلى مستوى عال من التعليم يتضمن أهداف تعليم الإملاء ومهاراته ، وآدابه ، ومناشطه ، ووسائله التعليمية ، وأدوات تقويمه .

و يعتبر من أهم نتائج الدراسة التوصل إلى البرنامج المقترح المتكامل الذى يهدف إلى بلوغ مستوى عال من التعلم ، وهو ما تم عرضه فى نهاية الكتاب الحالى .

١٤ ــ دراسة رجب فضل الله عام ١٩٨٧ (٢١) ، وتدور حول كيفية تنمية مهارات الإملاء لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى .

وأهم إجراءات هذه الدراسة ما يلى :

أ ــ بناء قائمة بمهارات الإملاء من خلال مسح كتب الإملاء ، ومقابلة بعض المتخصصين فى العربية وتدريسها .
ب ــ بناء برنامج لتنمية مهارات الإملاء ، ثم تدريسه بعد التأكد من سلامته .

وتعتبر أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة :

أ ــ نجاح البرنامج فى تنمية مهارات الإملاء فى الصفوف موضوع الدراسة .
ب ــ تحقيق البرنامج نسبة عالية من الكفاءة والفاعلية فى الصف الرابع فحسب دون الصفين الخامس والسادس .

١٥ ــ دراسة عبد المنعم عبد الصمد فى سنة ١٩٨٨ ، وموضوعها : برنامج مقترح لتعليم الإملاء ، فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الابتدائية (٢٢) . وأهم إجراءات الدراسة ما يلى :

أ ــ تحديد أسس بناء البرنامج من خلال طبيعة الكتابة العربية ، وطبيعة المتعلم ، وطبيعة البرنامج ، ومادة الإملاء .

---

(٢١) محمد رجب فضل الله : تنمية مهارات الإملاء لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسى ، ماجستير ، جامعة أسيوط . كلية التربية بأسوان ، ١٩٨٧ م .

(٢٢) عبد المنعم إبراهيم : برنامج مقترح لتعليم الإملاء فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الابتدائية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٨٨ .

ب ـ بناء برنامج تعليم الإملاء فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى من حيث : الأهداف ، ومحتوى البرنامج ، وطرق التدريس ، والتقويم .
جـ ـ أدوات قياس عائد البرنامج من التحصيل الإملائى والتأكد من صدق الاختبار وثباته .

ومن أهم النتائج التى توصل إليها البرنامج :

أ ـ ساعد البرنامج فى تنمية المهارات الإملائية فى الصفوف الدراسية من الرابع إلى السادس الابتدائى .
ب ـ حقق البرنامج درجة مقبولة من الفاعلية والكفاءة .
جـ ـ طريقة المناقشة الموجهة لها أثر واضح فى تنمية مهارات الإملاء .

ثانيًا ـ الدراسات الأجنبية :

ارتبط تعليم الإملاء فى اللغة الانجليزية منذ سنة ١٨٧٢ ارتباطًا وثيقًا بتعليم القراءة . وكان ذلك الارتباط نتيجة للطريقة الأبجدية فى تعليم القراءة (٢٣) وأدى هذا الارتباط إلى أن محتوى منهج الإملاء اعتمد على كتب القراءة أكثر من غيرها وكذلك اختبارات الإملاء . فقد ذكر هول فى سنة ١٨٧٧ «أن الأخطاء فى الإملاء تبدو لا حصر لها فى عديد من المدارس الإنجليزية ، وأن الاختبار الذى يجتازه كل تلميذ مأخوذ من كتاب القراءة ، وأن أفضل المدرسين يقوم بفحص دقيق للكتاب وملاحظة أصعب الفقرات ، و يضع قوائم بالفقرات الصعبة ، و بالكلمات غير الشائعة ، و يدرسها للتلاميذ بشكل متكرر» .

وكان هناك قصور مماثل واضح فى إدراك المصدر العملى لمادة الإملاء من جانب أقسام المناهج فى الكليات المختلفة ، فقد ذكر جلادمان أن مادة الإملاء تشتق من كتاب القراءة ، وأننا نحتاج إلى الإملاء فى حياتنا العملية عندما نكتب فقط ؛ ولذلك ينبغى ضرورة تكرار التمرينات التحريرية ، وأنه قد تم إغفال الإشارة الضمنية إلى المعجمية

---

(23) Patterson, A.: «A Review of Research In Spelling», Studies In Spelling, The Soottish Council For Research InEducation,Edinburch Reprinted 1962 P.P. 60-67.

المجانية ، وأن الإملاء قد وقع فى شرك الدرس التحريرى . ويشير بارى فى سنة ١٨٨٠ إلى أن القصور والأخطاء فى الإملاء تصل قريبًا إلى المعدلات التى كانت عليها فى سنة ١٨٧٧ وأنها ناجمة تقريبًا عن التعليم الخاطئ للإملاء .

وقد ساد فى تلك الفترة قلق متزايد عن المستويات المطلوبة فى تعليم الإملاء ، فقد ذكر تقرير قدمه الموجهون أن تدريس الإملاء لا يزال يتم بطريقة غير منظمة ، وبالتالى لا يتحقق سوى تحسن ضئيل فى نتائج تعليم الإملاء . ولم يقتصر عدم الرضا عن هبوط مستويات الإملاء فى المدارس الإنجليزية على تقارير المفتشين ، بل امتد الإعراب عنه فى نطاق واسع على صفحات الصحف اليومية . وظهرت عناوين المقالات معبرة عن ذلك ومن هذه المقالات : عبثية الدراسة المضنية للإملاء ، هل الإملاء فن مفقود ؟ نهاية كتاب الإملاء ، هل أصبح التدريب الإملائى بناء متهدماً ؟ هل تعليم الإملاء يمثل إخفاقًا ؟ كيف يمكننا أن نقدم تعليمًا أفضل فى الإملاء ؟

وانطلاقًا من هذا الوعى بأن الأمور بالنسبة للإملاء لم تكن على ما يرام نمت الدوافع وتعددت الدواعى لبحث مشكلات الإملاء الإنجليزى ، وتعرف الأساليب الفعالة فى تعليمه ، ونشطت حركة علمية هدفها الملاحظة وتحليل نتائجها ، واستبدال الحقائق والأرقام بالآراء والأحكام المسبقة . وأدى ذلك كله إلى وجود مادة وفيرة فى مجال الإملاء .

وقد بدأت بحوث الإملاء بمقال رايس المثير فى عام ١٨٩٧ بعنوان : عبثية الدراسة المضنية للإملاء . وهاجم فيه رايس الأهمية التى تمنح للإملاء فى الجدول الدراسى ، وشكك فى جدوى الاحتفاظ به كمادة من مواد الدراسة . وأيًا كانت درجة الأهمية المترتبة على ما توصل إليه ، فإن أهميتها ترجع إلى أن ما توصل إليه لم يكن رأيًا بل نتائج لملاحظات مقننة وقياس وجدولة للنتائج .

وأرسى باكينجهام هذا المسلك الموضوعى الجديد فى عام ١٩١٣ ، حيث أصر على أن يتسم القياس بدقة أكبر ، وقدم فى تقريره جميع الأدوات المناسبة فى مجال الإحصاءات الرياضية التى كانت متاحة فى ذلك الوقت . ومنذ ذلك الوقت ظهرت زيادة واضحة فى عدد المقالات المنشورة عن الإملاء ، والتى عرضت نتائج تستند إلى معطيات موضوعية .

واتجه الاهتمام بصورة كبيرة فى الربع الأخير من القرن العشرين إلى ثلاثة اتجاهات فى ميدان البحث الإملائى هى : تجميع قوائم الكلمات ، ومعرفة المستويات الإملائية

المناسبة لكل مرحلة عمرية ، وتصميم وسائل يعتمد عليها فى اختبار القدرة على الإملاء الصحيح .

وفيما يلى عرض لهذه الاتجاهات الثلاثة :

ــ دراسات عن تجميع قوائم المفردات :

لم تكن قائمة الكلمات الأولى من صنع أحد خبراء التعليم ، بل كانت من صنع رجل يدعى ألدريدج من بلدة بافلو بنيويورك . وقد قام ألدريدج بجدولة ٤٣٩٨٩ كلمة اشتقها من أربع صحف يومية حصل منها على ٦٠٠٢ كلمة مختلفة . وتكمن أهمية هذه القائمة فى ثلاث نقاط هى : أنها أدت إلى التخلى عن اختيار الكلمات بشكل متعسف ، وأن الاستعمال أضحى هو معيار الاختيار والانتقاء ، كما التفت إلى أهمية تكرار استخدام الكلمة . وقد أقرَّ معاصرو ألدريدج وهم : إيريس وجونز، وكوك ، وأوشى ، وستارسن ــ هذه العناصر الرئيسية الثلاثة واعتبروها الأساس عند بناء قائمة للمفردات الإملائية . غير أن الأسس التى اعتمد عليها فى حساب تكرار الاستخدام متعارضة إلى حدّ ما ، وحملت بذور الخلاف فى المستقبل .

وقد جمعت قوائم المفردات الإملائية من مصادر مختلفة . فقد اشتقها جونز من الأعمال التحريرية للتلاميذ ، واشتقها كوك وأوشى من مراسلات الأسرة ، واشتقها ستارسن من الأدب المعاصر الجيد ، وهو نموذج بدائى للقائمة المركبة قدمه فى سنة ١٩١٦ ، وجدول فيه ١٤٠ ألف كلمة اشتقها من أربعين عملاً أدبيًا جيدًا نشرت فى إحدى عشرة مجلة دورية ، واستخلص منها ٥٩٠٣ كلمات مختلفة بين تكرارها . وكانت أسس الانتقاء هى : تكرار الكلمة ثلاث مرات فأكثر فى قائمة ستارسن ، أو قائمة ألدريدج ، والكلمات التى تتكرر سبع مرات فأكثر عند كوك وأوشى ، والتى فى قائمة ايريس ذات الألف كلمة بشرط أن تتكرر فى قائمة أو أكثر من القوائم الأربع الأخرى . وبذلك تم إعداد قائمة تحتوى على ٢٦٢٦ كلمة .

ــ دراسات عن المستويات الإملائية المناسبة لكل مرحلة عمرية :

تعتبر قائمة جونز أول محاولة تبتعد عن الذاتية فى إعدادها ، حيث استندت إلى أساس موضوعى . فقد حدد جونز قائمته بالكلمات فى المرحلة أو فى الصف الدراسى الذى

تستخدم فيه هذه الكلمات . وجاء ستارسن ووسع الأساس السابق وحدده فى ثلاثة تصنيفات ممكنة هى :

١ ــ وضع الكلمة فى القائمة على أساس تكرارها . فتوضع الكلمات الأكثر تكرارًا للصفوف الدنيا ، والأقل تكرارًا للصفوف العليا .

٢ ــ وضع الكلمة على أساس أول استخدام لها . فكل كلمة توضع فى القائمة للصف الذى يبدأ فيه التلاميذ فى استخدامها فى الكتابة بشكل متكرر إلى حدّ ما .

٣ ــ وضع كل كلمة فى الصف الدراسى تبعًا لا تفاق محكمين من ذوى الخبرة مثل المدرسين .

وحاول ستارسن تنظيم قائمته وفق سلسلة المراحل المركبة السابقة . فقد تم ترتيب كلمات قائمته وعددها ٢٦٢٦ كلمة بحسب تكرارها ، كما تم وضع الكلمات التى فى قائمته وفى قائمة جونز أيضًا فى الصفوف الدراسية التى استخدمت فيها أولاً ، ثم تمت مقارنة هذه القائمة بالقوائم التى أعدها خمسة عشر نظامًا من النظم المدرسية المختلفة ، ثم عرضت ٣٠٤ كلمة باقية على مجموعة من المدرسين والموجهين قاموا بنسبة هذه الكلمات إلى الصفوف الدراسية المناسبة لها فى اعتقادهم . ولم تذهب أفكار ستارسن إلى أبعد من ذلك حتى العقد الثالث من القرن العشر ين .

وقد قامت مس أرنولد بدراسة مقارنة لمفردات قوائم الإملاء الخمس الرئيسية ، فوجدت أن الكلمات الشائعة فى كل صف دراسى لدى اثنين من التلاميذ تراوحت بين ١١٪ و ١٩٪ .

وفى ضوء ذلك ، يمكن القول بأنه لم يتم اتباع أسس منطقية أو نفسية فى نسبة الكلمات إلى الصفوف الدراسية ، وأنه من الواضح أن الآراء الشخصية سيطرت على فكرة تحديد المستويات الإملائية بحسب الصفوف الدراسية . ومعنى ذلك أن جونز هو الباحث الوحيد الذى وضع تقريرًا مفصلاً لدراسة محددة عن الكلمات التى يستخدمها التلاميذ فى الصفوف الدراسية المختلفة .

ــ دراسات عن وسائل اختبار القدرة على الهجاء الصحيح :

كانت اختبارات القدرة على التهجى تتم حتى سنة ١٩١٣ بواسطة سلسلة من

الكلمات المنتقاة بطريقة معتسفة من سلسلة كلمات أو عن طريق تقدير النسبة المئوية لكلمات حدث خطأ في هجائها في موضوع إنشاء تحريري يختار بطريقة عفوية .

وقد أعد باكينجهام في سنة ١٩١٣ قائمة من خمسين كلمة اعتمد فيها على نتائج تجريبية . وقام بقياس صعوبتها على أساس النسبة المئوية للتلاميذ الذين يمكنهم تهجي الكلمات على نحو صحيح . وهذا الأسلوب في القياس له أهمية خاصة ؛ لأنه قام على أساس استخدام الإجراءات الاحصائية .

وفي سنة ١٩١٥ ظهرت المقاييس التي نشرها ايريس وستارسن . وأصبح مقياس ايريس أساسًا لمعظم بحوث قياس الإملاء . وقد قسم ايريس في مقياسه ألف كلمة إلى ست وعشرين قائمة ذات أطوال مختلفة لكل منها درجة من الصعوبة . وأظهرت الضوابط التي قدمها ايريس معدل النسبة المئوية للكلمات في القوائم المختلفة التي يتعين هجاؤها على نحو صحيح في الصفوف الدراسية المختلفة . وأصبح مقياس ايريس بسبب عموميته هامًا في التجارب وعند قياس القدرة على الإملاء .

وفي سنة ١٩١٩ وضع ستارسن أداة للقياس ذات طبيعة أقل عمومية ، وهي جدول بكلمات قياسية ، يوضح النسبة المئوية للكلمات التي يتمكن الطالب المتوسط من تهجيها تهجيًا سليمًا في كل صف دراسي . وهذه الأداة لها قيمة محدودة . ويمكن أن تتم المقارنة بين الصفوف التي تستخدم كتاب التهجي فقط .

ومعنى ما سبق أن هذه الفترة التي استعرضناها سيطرت عليها المشكلات الناجمة عن الانتقاء ، والتقسيم إلى مراحل ، وبحث أدوات القياس . والبحوث التالية لا تعد جديدة نسبيًا بقدر ما تعد تنقيحًا للدراسات السابقة . فقد ظهر عدد من البحوث الإملائية منذ سنة ١٩٢٠ يمكن تصنيفها في : مفردات الإملاء ، واكتشاف الكلمات الأكثر شيوعًا في الكتابة ، وتقسيم المفردات بحسب المراحل التعليمية ، وتطوير أدوات القياس وتحليل الأخطاء ، ثم تعليم الإملاء .

ويمكن الحديث عن هذه البحوث فيما يلي :

أولاً ـــ مفردات الإملاء :

بحلول عام ١٩٢٠ كان هناك شبه اتفاق على أن انتقاء كلمات الإملاء يتم وفق معيار استخدامها في الكتابة ، و بذلك أصبحت المصادر الأدبية لإيلدر يدج وستارسن

متخصصة للغاية . واقتصرت القوائم على عرض مفردات الكتابة لدى الرجل والمرأة أى البالغين . وحدث انقسام حاد بين أولئك الذين جمعوا قوائم البالغين ، و بين أولئك الذين تمسكوا بأن تكون مفردات الإملاء للقوائم المدرسية مشتقة من كتابات الأطفال ، وبمعنى آخر : هل يتعين أن يستند الإملاء إلى الاحتياجات المؤقتة للأطفال ، أو إلى المتطلبات الدائمة للبالغين ، وهذه هى الورطة التقليدية التى يقع فيها واضعو المناهج .

وقد وضعت عدة قوائم بعد قوائم ايريس وكوك وأوشى حللت كتابة البالغين ووضعت قوائم أندرسون وهاوسر وكلارك استنادًا إلى نتائج هذه التحليلات ، وقد تبع نيكولسون وكراودر وأرننج ما قام به السابقون بدراسات مماثلة .

وفى سنة ١٩٢٦ قام هورن بالربط بين نتائج هذه البحوث ونتائج بحث قام به ، ونتج عن ذلك كله تجميع مفردات الكتابة الأساسية ، وتحتوى على عشرة آلاف كلمة ، وهى الكلمات التى من المرجح أن يكتبها البالغون بشكل كبير فى الحياة خارج المدرسة استناداً إلى تكرارها . ثم استعرض هورن فى سنة ١٩٣٩ قوائم البالغين ، وحدد منها أربعة آلاف كلمة تتكرر بشكل كبير فى كتابات البالغين .

أما القوائم التى اشتقت من كتابات الأطفال فمنذ قائمة جونز التى وضعها فى سنة ١٩١٣ صدر عدد من القوائم ، منها قائمة بويد التى صدرت فى سنة ١٩٢٤ ، وهى قائمة ذات أهمية خاصة لدى خبراء التعليم فى اسكتلندا . فقد قدم بويد فى قائمته الكلمات الشائعة لدى الأطفال والبالغين من غير الأدباء ، وقد كانت كلمات قائمته مشتقة من قوائم أمريكية متعددة ، واختار منها بويد الكلمات الجديرة فى نظره بأن تعرف ، والتى قد تشكل صعوبة للأطفال فى سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة .

وقد قام بتعديل قائمة بويد كثيرمن المدرسين . وتمت تجربة القائمة فى ثلاثة فصول فى مدرسة جلاسجو للحصول على تقدير للصعوبة النسبية . واستناداً إلى هذه التجربة تم إعداد قائمة تشتمل على ٨٧٥ كلمة ، وعرضت فى جميع فصول المدارس الاسكتلندية . ومن بين تقارير رسمية عددها ١٠٣ تم حساب تكرار الأخطاء الإملائية ، وتم تصنيف الكلمات فى أربع مجموعات : سهل للغاية ، وسهل ، ومتوسط ، وصعب . وقد تم استبعاد كلمات المجموعة السهلة للغاية مع الكلمات التى أخطأ فى هجائها أكثرمن نصف عدد التلاميذ ، والتى اعتبرت بعيدة عن اهتمام الأطفال . وتبقت بعد ذلك قائمة مكونة من ستمائة كلمة ، صنفت بحسب صعوبتها للأطفال فى سن الحادية عشرة والثانية عشرة .

ولاستكمال هذه القائمة المدرسية الأولية فإن الكلمات التى افترض أنها معروفة للأطفال فى سن العاشرة صنفها ٢٩ مدرسًا فى فئات سهلة ، ومتوسطة ، وصعبة . وتم ترتيب هذه المجموعات ترتيبًا أبجديًا ؛ لتجنب الصعوبات الناجمة عن الصيغة اللغوية . ونشرت القائمة لاستخدامها فى المدارس الاسكتلندية بوصفها قائمة الإملاء المعترف بها .

وكانت مساهمة بويد هذه أهم عمل فى هذا المجال حتى ذلك الوقت فى بريطانيا . وكان معيار الانتقاء هو أهمية الكلمة فى سن معينة ، ومعيار التقسيم إلى مراحل هو الصعوبة . والأول أقل أهمية من الأخير ؛ لأن الاختيار بالرغم من أنه ليس معتسفًا إلا أنه ذاتى « فتكييف المادة التى تقدمها القوائم الأمريكية المتعددة بما يوائم حاجات الطلاب البريطانيين » ، بدأ بإعداد قائمة من الكلمات الجديرة بأن تعرف ، والتى كان من المرجح أنها تسبب صعوبة للأطفال فى حوالى سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة.

وفى سنة ١٩٢٦ اتجه فرنش اتجاهًا آخر فى اشتقاق القوائم ، فقد قام بجدولة كلمات ١٧٠٠ رسالة من رسائل الأطفال . وقد استفاد كوكس بهذا الاتجاه فى تحديد مفردات الكتابة التلقائية للأطفال ، وقام فى سنة ١٩٢٩ بتسجيل تكرار استخدام تلك الكلمات فى الصفوف الدراسية المختلفة .

وفى سنة ١٩٣٤ وضع فيتزجيرالد قائمة تشتمل على ٤٦٠ ألف كلمة متكررة فى الرسائل الخاصة بأطفال الصفوف الرابع والخامس والسادس . وقد أعقب ذلك العمل قائمة مكى التى تتضمن مليون كلمة متكررة ، ثم قائمة موررو ينسلاند التى تتضمن ستة ملايين كلمة شائعة . كما قام المؤتمر القومى لبحوث اللغة الانجليزية ودريجز بعمل قائمة مماثلة .

واتجهت بعض البحوث إلى اشتقاق قوائم المفردات المكتوبة من مصدر ثان هو المقالات المكتوبة فى المدارس . وأول من استخدم هذا المصدر جونز فى سنة ١٩١٤ ، وتبعه بوير فى سنة ١٩١٦ ، ثم مكس فى سنة ١٩٢٤ .

ولم يظهر المزيد من البحوث حتى سنة ١٩٣٢ عندما أصدر شونيل دراسة تضمنت مسحًا لأعمال الأطفال التحريرية المدرسية ، واستغرق هذا المسح اثنى عشر شهرًا . وقد جمعت قائمة مفردات الإملاء الأساسية لشونيل من أكثر من مصدر ، حيث امتدت إلى مفردات الكتابة الأساسية لهورن ، وقائمة ثورندايك للكلمات ، ودراسة شونيل الخاصة بالقصور فى الإملاء بين أطفال مدرسة لندن الابتدائية ، ومسحه الواسع لأعمال الأطفال

التحرير ية المدرسية . وتم انتقاء ٣٢٠٠ كلمة من بين هذه المصادر المتباينة ؛ لتشكيل معجم للإملاء الصحيح فى مستوى تلميذ المدرسة الابتدائية . و يكمن عيب هذه القائمة فى الاختيار الذاتى للمسودة الأصلية للكلمات المشتقة من القوائم الأمر يكية . وتستند القائمة جزئيـًا إلى تواتر الاستخدام الذى اعتمد على تقدير التكرار فى العادات والاستخدام الأمر يكى للكلمات . وليس ثمة شك فى أن الكلمات التى تتكرر بدرجة كبيرة فى أمر يكا ستتكرر أيضـًا فى بر يطانيا .

وقد استعرضت صحيفة سيكولوجية التعليم فى سنة ١٩٤٦ معجم أساس لأطفال المدارس الابتدائية بقلم ر ينسلاند ، الذى حاول أن ير بط عفو ية وتلقائية المراسلات الخاصة للأطفال بالمجال الأكثر اتساعـًا لكتابة المقال الحر . وقد خلصت هذه الدراسة إلى قائمة تشتمل على ١٤٥٧١ كلمة ، تتكرر كل منها ثلاث مرات فأكثر فى أى صف دراسى مع شيوع استخدامها وتكراره فى الصفوف المختلفة .

وأدى بعض الارتياب فى مجموع المفردات التى اشتقت من الموضوعات المطروحة إلى ظهور أساليب جديدة تعتمد على التداعى . وقد اتبع دولش فى سنة ١٩٢٧ اقتراحـًا من باكينجهام باستخدام أسلوب التداعى الحر ، الذى يسمح للتلاميذ بكتابة أكبر عدد ممكن من الكلمات فى خمس عشرة دقيقة . وحاول شامبو وضع معجم مركزى عن طر يق التداعى المنظم والمحكوم .

وجدير بالذكر أن البحوث والقوائم السابقة اعتمدت على مصدر ين متعارضين فى بناء معجم الإملاء وهما : ما يستخدمه البالغ ، وما يستخدمه الطفل . وقد برز من الجدل العام حول المصدر المناسب لاشتقاق القوائم وجهة نظر تعدّ حلاً وسطاً ، وتستند إلى إدراك متزايد للتداخل الواسع فى مفردات الكتابة للبالغين والأطفال . وقد كان بر يد أول من وجه الاهتمام إلى هذا المصدر عندما قارن مكونات قوائم مفردات البالغين بقوائم مفردات الأطفال . واعترف بأن هذا التداخل يمثل نسبة تتراوح من ٥٨,٥٪ إلى ٥٩,٧٪ ، والتى أوضح أنها ليست حادثة بسبب اختيار العينات . كما أشار إلى أنه بالرغم من وجود هذا العنصر المشترك فإنه يوجد فارق ملحوظ فى تكرار الاستخدام من جانب المجموعتين . وقد أيد (فيتزجيرالد) (بر يد) فى التأكيد على التباين أكثر من التأكيد على العناصر المشتركة .

وفى سنة ١٩٣٤ أعلن هورن بوضوح أن التداخل بين احتياجات الكتابة للأطفال

والبالغين كبير إلى حد أنه يفرض مرحلة تلو مرحلة تقديم عدد وافر من الكلمات التى تتعلق باحتياجات الأطفال الحالية واحتياجاتهم المقبلة أيضًا . وفى سنة ١٩٤١ أكد هورن على هذه المقولة من جديد ، وأوضح فيتزجيرالد وهورن أن قصر وتحديد مفردات الإملاء على العنصر المشترك سيؤدى إلى استبعاد عدد ملحوظ من الكلمات التى تعد ـــ تبعًا لتكرار الاستخدام وتواتره ـــ أكثر أهمية للطفل عن كثير من الكلمات الأخرى .

ثانيًا ـــ توزيع المفردات على المراحل التعليمية :

تم تقسيم قوائم الكلمات التى عرضناها سابقًا بحسب المراحل التعليمية طبقًا لمعيارى الصعوبة ، والحاجة إلى الاستخدام . وقد سبق وصف المقصود بالصعوبة عند الحديث عن القائمة الأساسية للإملاء التى وضعها بويد فى سنة ١٩٢٤ ، ثم عند الحديث عن صعوبة الكلمات التى يستخدمها أطفال المرحلة المتوسطة فى كتابة الرسائل عند فيتزجيرالد . كما ذكر كتاب الإملاء : أن الكلمة تخصص للصف الدراسى الذى أخطأ أغلبية الأطفال فى هجائها ، وإذا انخفضت النسبة المئوية للخطأ فيها فى الصف التالى مباشرة .

وقد سعى شونيل إلى توزيع الكلمات فى قائمة الإملاء الأساسية التى وضعها على أساس المبدأ العام بأنه : يتعين أن يتعلم الطفل الكلمة عندما يريد كتابتها ، كما ركز على الحاجة الأولى بمعنى أنه يجب تصنيف مفردات الإملاء بحسب خبرة الأطفال بمعنى الكلمات . وهو مبدأ مهم فيما يتعلق بمعجم الإملاء .

وقد فحص ر ينسلاند ومورستة ملايين كلمة متداولة ، منها ٢٥٦٣٤ كلمة مختلفة وهما يواصلان دراستها لتحديد المعانى المرتبطة بالصيغ اللغوية للكلمة كما تستخدم . وقام لورج وثورندايك بدراسات مماثلة عن ارتباط المعنى بالكلمات فى حالة الكلمات المتعددة المعانى المستخدمة فى الكتابة الإنجليزية والأمريكية .

وتهدف هذه البحوث إلى مساعدة خبراء التعليم على اختيار الصيغ اللغوية التى تستخدم فيها الكلمة وترتيبها . كما أنها تؤكد على أهمية أن يفهم الطفل معنى الكلمات التى يتعلم إملاءها . والملاحظة التى لا خلاف عليها أنه يتعين أن يكون المعنى قبل الإملاء ؛ ذلك أن التأكيد على المعنى دافع للحاجة والمصلحة بحيث يمكن أن يجعل تدريس الإملاء أكثر فعالية ، كما يعنى أن التلميذ يكون أكثر استعدادًا لتعلم تتابع

حروف الكلمة التى يحتاج إلى استخدامها ، والتى تمثل مصلحة وفائدة له . والحاجة والمصلحة والفضول أسباب فى سرعة تعلم إملاء تلك الكلمات .

وفى ذلك إشارة إلى قلة جدوى ما كان يحدث فى الماضى عند تدريس الإملاء . فقد كان الإملاء مادة دراسية أساسية يدرس لقيمته فى حد ذاته . وكانت مادة الإملاء قوائم متتالية من الكلمات ذات مقاطع لفظية طويلة ، هدفها النطق العفوى الشفهى للتسلسل الصحيح لحروف الكلمات . ومن الواضح أن تعليم الإملاء كان يستند إلى نظرية التعليم التى كانت رائجة فى الماضى والخاصة بالتدريب المنهجى ، بمعنى أن تعلم الكلمات الصعبة ينمى القدرة على الإملاء، ويهيئ العقل للعمل الذهنى بصفة عامة . وقد أدى التخلى عن هذه النظرية فى أوائل القرن العشرين إلى تمهيد الطريق أمام ضرورة إعداد الطفل لحياة البالغ ؛ ولذلك احتفظ بالقوائم الصعبة والطويلة بزعم أن إتقان إملاء الكلمات الصعبة يعدّ تلاميذ المرحلة الابتدائية فى النهاية إلى ممارسة كتابة البالغين .

وظهرت التربية الحديثة واهتمت المدرسة بالطفل ، فأدى ذلك إلى ظهور القوائم التى تستند إلى استخدامات الطفل ، كما بدأ وَعْىٌ متزايد يشير إلى أن الغرض من الإملاء هو تزويد الطفل بالمعلومات ؛ ليكتب بطريقة صحيحة الكلمات التى يحتاج إلى استخدامها فى الكتابة . وبالرغم من ذلك الإدراك الصحيح لوظيفة الإملاء ظلت طرق تدريس الإملاء بدون تغيير فى جملتها ؛ إذ كانت تقدم قائمة بالكلمات ليتعلمها الطفل بأقصى ما يستطيع من جهد عن طريق كتابتها وعن طريق سماعها ، مع كتابة الكلمات التى يحدث خطأ فى إملائها عددًا محددًا من المرات فى إملائها الصحيح . وأصبح تعليم الإملاء مجرد ترديد لحروف قائمة من الكلمات ، وآنذاك تجرى محاولة لنطق القائمة بشكل واضح صحيح . وهذه الإجراءات غير أساسية ولا ضرورية ؛ حيث لا يوجد ضمان بأن هذه القوائم تستخدم فى كتابة الأطفال ولم تثمر دراسة الإملاء هذه نتائجَ مرضية تناسب على الأقل الوقت والجهد المبذول فيها . وقد أيد طومسون فى سنة ١٩٣٠ ذلك ، وأشار إلى أن الكفاءة فى تعليم الإملاء لم تتجاوز ٥٠٪ فى الفصول الدنيا ، وتقل عن ٧٥٪ فى الفصول العليا . وذكر هورن أن الوقت الذى ينفق فى درس الإملاء هو وقت ضائع . ولخص هلدرث تطور الوضع التعليمى للإملاء فقال : إن أساليب إعداد قوائم فى تدريس الإملاء غير مرغوب فيها لثلاثة أسباب على الأقل هى : الطبيعة القياسية لقوائم الكلمات والطريقة الصارمة لاستخدامها ، والتباين بين التدريب على إملاء الكلمات فى قوائم

معزولة ومنفصلة والطريقة التى تستخدم فيها الكلمات فى الكتابة . ثم الافتراض بأن كل كلمة يتم هجاؤها تحتاج إلى تدريب منفصل للذاكرة ، وبالتحديد تحتاج إلى القدر نفسه من التدريب أو النمط نفسه من التمرين كأى كلمة أخرى ، وأن التلاميذ جميعهم بحاجة إلى التمرين على قوائم كلمات متطابقة ، وأن التدريب لمدة أسبوع على عشرين كلمة سيضمن التعليم السليم الدائم .

يضاف إلى كل ما سبق أن التلاميذ قد يكونون ممتازين فى هجاء القوائم بعد فترة من الدراسة المكثفة ، إلا أنهم قد لا يكونون قادرين على هجاء الكلمات نفسها بشكل سليم عندما يكتبون ، بل إنهم قد لا يتعرفون الهجاء الصحيح لتلك الكلمات المطبوعة أو المكتوبة ؛ لأن العلاقة ليست قوية بين الاستظهار بدون فهم والاستخدام النفعى .

وهناك الآن اعتقادٌ متنامٍ بأن الإملاء ليس مجرد تدريب منهجى منفصل عن غرضه الأساسى ، وأن الإملاء له هدف حيوى عندما يكون مرتبطًا بالتعبير عن الأفكار فى صورة مكتوبة . وقد أيدت العديد من الدراسات ذلك عن طريق النتائج الممتازة التى تم الحصول عليها عندما يتم تناول الإملاء كأداة للكتابة ، وعندما تتجاوز احتياجات الطفل فى الإملاء المتطلبات الفعلية لكتابة شىء ما ، وعندما يصبح الإملاء جزءاً مكملاً ومتممًا للعمل المكتوب أو التحريرى .

وقد قام كورنمان فى سنة ١٩٠٢ بتدريس الإملاء لمدة ثلاث سنوات بوصفه جانبا من جوانب الإنشاء . واستخلص أن تدريس الإملاء بوصفه جزءا مكملا للإنشاء يعطى نتائج جيدة مماثلة لتدريس الإملاء عن طريق التدريب المعتاد .

ومعنى ما سبق أن تدريس الإملاء يكون ذا فاعلية عند ربطه بالعمل التحريرى أو الكتابة ، وأن التناول العملى للإملاء يعطى نتائج طيبة ، كما أن التعليم الناجح للإملاء يستند إلى اهتمام التلميذ بالكلمة كأداة للتعبير الذاتى ، وأن مبدأ التعلم عن طريق الفهم ينطبق على تعليم الإملاء كما ينطبق على المهارات اللغوية الأخرى ، وأن تعليم الإملاء يجب أن يقوم على أساس أن تعلم شىء له معنى ومغزى أو تعلم شىء يستطيع المتعلم أن يعرف أهميته بالنسبة لمصالحه وأغراضه هى عملية تستغرق وقتا أقل وطاقة أيسر .

وجدير بالذكر أن التلاميذ فى القراءة والإملاء يكون لديهم استعداد أكبر لتعلم الكلمات التى لها مغزى بالنسبة لهم . وهى الكلمات التى سمعوها من قبل

أويستخدمونها بالفعل فى أحاديثهم . وعلى سبيل المثال قد تكون كلمة تمثل صعوبة حقيقية مثل سيارة أومطار أسهل فى تعلمها بسبب أهمية الكلمة وفائدتها بالنسبة للطفل وماتثيره من فضول بالنسبة له . كما أن الأهمية الشخصية لكلمة ما بالنسبة للمتعلم يمكن أن تجعلها أسهل بالنسبة له مثل كلمات : عيد ميلاد ، عطلة . الوقت المناسب .

وإذا انتقلنا إلى اللغة الفرنسية وجدنا أن من أهم البحوث التى أجريت فى ميدان قوائم المفردات الإملائية ما قام به معمل التربية التجريبى . فقد قدم عدداً من البحوث قام بها أريستيز يبال وديبوا ولامبيرو بيرن (٢٤) . وتميزت هذه البحوث بالتجريب الكامل وارتباطها بخطة منظمة يتحدد فيها نوع المفردات ، وتوزيعها على سنى الدارسة ، ووضع إرشادات للمعلم حول طبيعة السهولة والصعوبة .

وقد حاول اريستيز يبال سنة ١٩٣٨ أن يجيب عن السؤال : ما الكلمات التى ينبغى للتلميذ معرفة كتابتها لدى خروجه من المدرسة الابتدائية ؟ ورأى أن يجمع لذلك مفردات البالغين بالإضافة إلى كتابات الأطفال ، فاشتق من ذلك كله قائمة من ٤٣٢٩ كلمة مرتبة حسب تكرارها ثم أعاد ترتيبها أبجديا .

وحاول ديبوا سنة ١٩٣٨ بالاعتماد على قائمة اريستيز يبال أن يبنى سلما تدريجيا موضوعيا يسمح بإلقاء الضوء على صعوبة الكلمات ؛ وذلك بقصد اشتقاق منهج للدراسة المنهجية للإملاء ، وقد أفاد فى ذلك من التكرار ودرجة الصعوبة .

وعلى أساس من دراستى اريستيز يبال وديبوا السابقتين قام لامبيربحثه سنة ١٩٤٧ ، وكان هدفه رصد الأخطاء الشائعة ، والبحث عن مواطن الخطأ فى كل كلمة ، فرجع إلى كراسات ديبوا فأعاد التصحيح راصدا كل كلمة فى بطاقة ثم حسب تكرار الأخطاء لكل كلمة على حدة ، ثم التكرار لكل نوع من أنواع الخطأ فى الكلمة الواحدة . ولحساب مواقع الخطأ قام بفحص كل جزء ، ولم يأخذ فى الحسبان إلا تلك الأخطاء التى وصلت إلى ١٠ ٪ من جملة الأخطاء الشائعة .

---

(24) Elswakil, Helmi Ahmed.: L'Orthographe D'usage, Genéve : Presenteé a l'institut des sciences de l'education de L'universite de Genève Pour Obtenir Le Grade de Docteur, Thése N 50. Cooperative D'imprimerie, 1969.

واعتماداً على دراسات اريستيز يبال ، وديبوا ، ولامبير السابقة صمّم بيرن سنة ١٩٥٠ ــ مقررا للإملاء للمدارس الابتدائية على أساس التكرار والصعوبة .

ثم قامت المجموعة الفرنسية السويسرية المكونة من تيرومايرو ريشينباخ ــ بأبحاث لعمل بيرن . وأضافوا إليه ٩٥٥ كلمة دعت الحاجة إليها .

ومتابعة للباحثين السابقين قام حلمى الوكيل فى عام ١٩٦٩ ببحث يدور حول طبيعة المفردات على تلاميذ الصف الخامس الابتدائى . وأعد قائمة بأكثر الكلمات شيوعا فى كتابات هؤلاء التلاميذ ومراسلاتهم ، وحدد درجة الصعوبة فى هذه الكلمات بعد أن راعى المتغيرات الآتية : الجنس ، والحالة الدراسية للتلميذ ، والمستوى الاقتصادى والاجتماعى ــ داخل عينة البحث التى تكونت من ١٤٠٠ تلميذ وتلميذة ، ونصفهم من الصف الخامس ، والنصف الآخر من الصف السادس الابتدائى ، بحيث كان عدد البنين مساوياً لعدد البنات .

وفى سبتمبر ١٩٦٥ أملى الباحث ١٤٩٧ كلمة ــ مقسمة إلى سبعة أقسام ــ على التلاميذ عينة البحث ، وحسبت الدرجات على أساس احتساب درجة لكل كلمة صائبة ، واحتساب أى خلل فى النقط أو النبرة خطأ .

وقد توصل إلى النتائج التالية :

١ ــ كان الأداء ناجحا بنسبة ٩٠٪ ، أى أن تلاميذ الصف السادس الابتدائى يستطيعون كتابة تسع كلمات من كل عشر كلمات ، مما يدل على أن تعليم الإملاء فى الصف الخامس كان ناجحا .
٢ ــ أن الفروق بين أخطاء البنات وأخطاء البنين غير ذات دلالة .
٣ ــ كانت الفروق كبيرة بين التلاميذ المنقولين ، والمتخلفين وفى صف المنقولين مما يدل على أن الرسوب غير مفيد فى تحسين المستوى الإملائى .
٤ ــ كانت الفروق بين المستويات الاجتماعية والاقتصادية طفيفة فى صف المستوى المرتفع ، وإن كانت غير دالة .
٥ ــ كانت ٨٤٤ كلمة من الكلمات المقررة على الصف الخامس الابتدائى سهلة فى حين كانت ٦٥٣ كلمة صعبة تطلبت تدريبا خاصا .
٦ ــ أمكن تحديد مواقع الخطأ فى الكلمات تبعا لتكرار الخطأ ، وشيوعه .
٧ ــ ظهرت أشكال الخطأ فى صورة : الحذف ، أو الإضافة ، أو الإبدال المكانى

للحرف ، أوالإبدال ، أووصل الكلمات وفصلها على غيرما اصطلح عليه ، أو التضعيف .

و يتضح مما سبق أن كثرة من الباحثين قد اهتموا بإعداد قوائم للكلمات التى يكثر استعمالها بين التلاميذ . و يشير اختلاف المصادر التى اشتقت منها هذه الكلمات إلى العناية البالغة التى وجهت إلى تكوين القوائم .

و يتضح لنا أيضا أن تعليم الإملاء يجب أن يرتبط بخطة منظمة يتحدد فيها نوع المفردات ، وتوزيعها على سنى الدراسة ، والتكهن بمواطن الخطأ الإملائى ، وتصميم برامج للإملاء ، ووضع إرشادات للمعلم حول طبيعة السهولة والصعوبة .

ثالثا : قياس القدرة الإملائية وتحليل الأخطاء :

ترجع بحوث أخطاء الإملاء إلى سنة ١٨٩٢ عندما نشر وايشوف نتائج ملاحظاته لخمسة من البالغين الذين لا سبيل إلى تقويم هجائهم . واكتشف أن ثلاثة منهم مصابون بعيوب خلقية فى العين ، وأن واحداً مصاب بقصر نظر ، وواحداً يتمتع بقوة إبصار عادية .

وقد أدى بحث و يتمر بين سنتى ١٨٩٦ ــ ١٩٠٧ لحالة مرضية لصبى واضح عجزه فى الهجاء الصحيح للكلمات ، بالإضافة إلى ملاحظته لعدد كبير من الحالات المماثلة ــ أدى إلى الاعتقاد بأن الإملاء الخاطىء المزمن مرتبط بشكلٍ ما من أشكال القصور فى الإبصار.

وقامت هو لينجورث فى سنة ١٩١٩ بدراسة عن الجوانب النفسية للإملاء السيئ . وقد شملت دراستها العمليات العقلية ، وعلاقة الإملاء بالقدرة العامة بهدف دلالة القصور فى الإملاء ، واحتمالات زيادة الكفاءة الإملائية . واكتشفت أن أسباب الضعف فى الإملاء ، وهى : ضعف الحواس ، وانخفاض مستوى الذكاء ، ونقص المعلومات عن معنى الكلمات ، وضعف الملاحظة البصرية ، وعدم القدرة على التذكر ، وعدم الاتساق الحركى ، والسمات المزاجية . وقد اكتشفت الباحثة أن هذه الأسباب متعددة متباينة لدرجة أنه لا يوجد علاج واحد للضعف فى الإملاء .

وقام هيل بتطو ير هذا الاتجاه من اتجاهات البحث إلى مدى أبعد فى ١٩٢٤ . وقد أوضح هيل أن تشخيص الأمراض فى مجال الإملاء يمكن أن يصبح مفيداً للغاية .

ووجد جيلبرت خلافات مهمة فى حركات أعين المتهجين الجيدين والسيئين ، واكتشف جيلبرت أن تمرينات Flash Card تجعل الإدراك أكثر سرعة وتحسنا فى الإملاء .

وقام مندنهال فى سنة ١٩٣٠ بدارسة اعتمدت على تقديم ٢٣٠٠ كلمة عرضت على ١٠٠ مدرسة ابتداء من الصف الأول الابتدائى إلى الصف السادس بقصد تعرف طبيعة الأخطاء الإملائية (٢٥) . وكانت نتيجة دراسته كالآتى :

١ ـــ أهم أشكال الأخطاء الشائعة هى إبدال الحروف ونسبته المئوية ٤٨ ٪ من مجموع الأخطاء ، وحذف الحروف ونسبته ٣٧ ٪ .
٢ ـــ كان التوافق اللفظى نوعا من الخطأ ظهر فى الصف الثانى أكثر من غيره .
٣ ـــ أعلى نسبة الخطأ كانت فى أصعب أجزاء الكلمة أى فى وسطها أو على يمين الوسط مباشرة ، أما كثرة حروف الكلمة فلم تكن تسبب صعوبة خاصة .
٤ ـــ المقاطع الأولى فى الكلمة أسهل فى التهجى من المقاطع الأخيرة .
٥ ـــ الحروف الصائتة تمثل موقعا من مواقع الصعوبة فى الكلمة .
٦ ـــ طول الكلمة وحروفها الصائتة وموضع النبر فيها له تأثير بسيط من حيث الصعوبة .
٧ـــ يرجع ٥٠ ٪ من الأخطاء فى كل الصفوف تقريباً إلى أسلوب المعلم فى الإملاء .

واكتشف شونيل فى ١٩٣٤ فى دراسة له عن ١٠٥ حالات وجود ارتباط بين سوء الإملاء وعيوب النطق والكلام . وأصدر شونيل بعد عامين تقريرا عن عجز مجموعتين فى الإملاء : المجموعة الأولى مكونة من ١٥١ طالبا فى وظائف مختلفة ومتصلة بالمناشط التعليمية العامة ، فى حين أن المجموعة الثانية تكونت من ٤٤٧ طالبا بدار المعلمين . وكانت نسبة العجز فى المجموعة الأولى ٦,١ للرجال و٤,٨ للنساء ، ونسبة العجز فى المجموعة الثانية ٤,٨ للطلبة ، ٣,٨ للطالبات . والعوامل المزاجية والتجريبية تعدّ من العوامل المهمة فى تحديد العجز الإملائى .

وقد تم تجميع أسباب هذا العجز وتصنيفها فى عوامل مزاجية ، وثقافية ، وحسية ، وبيئية .

ونشر شونيل فى سنة ١٩٣٥ نمطا جديدا من المقاييس يهدف لا إلى قياس القدرة على الإملاء فى مواجهة معدلات الصعوبة ، وإنما ليكون بمثابة أداة للتحليل والتشخيص فى

(25) **Mendenhall, James E., An Analysis of Spelling Errors, New Yourk,. Bureau of Publication. 1930. P.P. 53-54.**

حالات العجز عن الإملاء ، وقد اعتبر شونيل أن أسس عملية الإملاء هى : الذاكرة والتحليل الصوتى ، والتمييز السمعى ، والإدراك .

وخلاصة ما سبق أن هناك مصدرين للعجز فى الإملاء : أولهما مصدر طبيعى أو عضوى يرجع إلى عيوب فى جهاز الإبصار والنطق والكلام . وثانيهما مصدر سيكولوجى يرجع إلى عيوب نفسية فى العمليات العقلية المرتبطة بذلك ، أو فى المزاج أو القدرة العقلية .

وقامت ليفنجستون سنة ١٩٦٢ بفحص الأخطاء الإملائية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى الذين تقع أعمارهم بين التاسعة والعاشرة (٢٦) . وكانت عينة بحثها تتراوح بين ١٥٠ ــ ١٦٠ طالبا موزعين على أربعة فصول . وكان الغرض من البحث تصنيف أخطاء الإملاء . ثم تحديد النسبة المئوية التقريبية للشائع منها .

وقد اشتمل البحث على ثلاث مجموعات ، مجموعة طلاب الصف الخامس الابتدائى كلهم ، ومجموعة الطلاب المتفوقين فى الإملاء ، ومجموعة الطلاب الضعاف فى الإملاء . وكان القصد من ذلك هو معرفة أنواع الأخطاء التى تقع فيها كل مجموعة من هذه المجموعات ، وتم تحديد العمر الإملائى للطلاب باستخدام الاختبار الذى طبقه بيرت على الأطفال الاسكتلنديين . كما استخدمت الباحثة اختبارات قصيرة متنوعة . واشترطت لأداء الامتحان شروطا كان من أهمها وجوب إملاء الكلمات منفردة ، وكتابة التلميذ للكلمات بعد إعادتها مرة ثانية ، والاهتمام بالنطق الصحيح للكلمات ، على أن يقوم بذلك المدرسون الأصليون لهذه الفصول . ولتلافى أثر التعب جعلت الامتحان على فترتين .

وقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

١ ــ شاع الخطأ فى صورتى الإبدال والحذف لدى مجموعة تلاميذ الصف الخامس . وكانت أخطاء التلاميذ المتفوقين هى نفس أخطاء المجموعة السابقة تقريبا ، ولكنها كانت أقل كماً منها .

٢ ــ سجلت المجموعة الضعيفة زيادة فى الأخطاء ، وهذه الزيادة كانت فى إبدال مكان الحرف ، وفى التضعيف ، وفى الحذف ، وفى إبدال الحروف .

---

(26) Livingston, Amy: «A Study of Spelling Errors», Studies In Spelling, Op. Cit. P.P. 159-180.

٣ ــ الأشكال المشتركة فى الخطأ كانت هى : الإبدال ، والحذف ، والتضعيف .

وفى عام ١٩٧٣ فحص فيشر الأخطاء الإملائية فى تعبير تلاميذ الصف الأول الإعدادى (٢٧) . وتمكن من أن يستخدم هذه المعلومات فى بناء اختبار يقيس مدى نمو اللغة المكتوبة عند التلاميذ . وهذا الاختبار يساعد المدرس فى تحديد مستوى التلاميذ المتأخرين والمتقدمين ، والعاديين .

وفى دراسة أجريت سنة ١٩٧٣ تناول جروف العلاقة بين أخطاء الأطفال فى الكلام وأخطائهم فى الإملاء . وقد انتهت الدراسة إلى أن علاج عيوب النطق بالنسبة للتلاميذ ، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة بالنسبة للمعلمين ــ له تأثير كبير على صحة الكتابة الإملائية عند الأطفال .

وشملت دراسة مانولاكس فى سنة ١٩٧٤ حوالى ٢٣٢٩ تلميذا موزعين على صفوف المدرسة الابتدائية ابتداء من الصف الثانى إلى الصف السادس . ففى بداية العام الدراسى قام بإعطاء كل تلميذ قائمتين للهجاء : إحداهما فى مستوى التلميذ والأخرى فى مستوى أعلى ، وصححت إجابات التلاميذ . وقد أسفرت هذه الدراسة عن عدة نتائج نورد منها ما يتفق وطبيعة اللغة العربية .

١ ــ يعرف عدد كبير من الأطفال هجاء عدد مناسب من الكلمات الموضوعة فى برنامج الإملاء فى مستوى كل صف ، و يستطيع حوالى نصف عدد التلاميذ إملاء عدد معقول من الكلمات التى تقع فى مستوى أعلى ، و بذلك يكون عدد كبير من الأطفال قد أنفق وقتا أطول فى تحصيل أشياء هم يعرفونها فعلا .

٢ ــ هناك فرق بين الأولاد والبنات عند مستوى ٠١, وفى جميع الصفوف تقريبا . و يقترح الباحث إعادة النظر فى قوائم البنات والبنين ، وخاصة فى الصفوف الأولى التى تظهر فيها الفروق واضحة .

٣ ــ يدل تحليل أخطاء الأطفال على الحاجة إلى تقرير قاعدة صوتية فى العديد من برامج الإملاء . كما أنه يمكن ربط صعوبات الإملاء بعوامل كثيرة تتصل بالنواحى النحوية والصرفية للكلمة .

---

(27) **Fisher, E. M. «A linguistic Investigation of First grade Children's Spelling Errors, As They Dccur In Their Wnitten Composition», Dissertation Abstracts Jntcrastional, 34 1973, P. 1480.**

وخلاصة القول أنه يمكن أن نخرج من هذه الدراسات بمجموعة من الملاحظات المفيدة التى نعرضها فيما يلى :

١ ـ تعدد الدراسات التى أجريت عن الأخطاء الإملائية . وهذا يعنى أن الأخطاء الإملائية من أهم المشكلات الجديرة بالدراسة والكشف عن أسباب حدوثها ، وتحديد أنواع العلاج المناسب لها .

٢ ـ تنحصر أنواع الأخطاء الإملائية فى الهمزات المتوسطة والمتطرفة ، والألف اللينة ، والحروف التى تزاد والتى تحذف اصطلاحا ، وهاء التأنيث وتاء التأنيث ، وهمزتى الوصل والقطع ، والتنوين بأنواعه .

٣ ـ أخذت معظم أشكال الأخطاء صورة بتر بعض الأجزاء الصعبة من الكلمة ، وحذف أو زيادة الحروف ، وإبدال موضع الحرف من الكلمة ، والتضعيف .

٤ ـ عوامل الخطأ الإملائى متداخلة متباينة يمكن إجمالها فى : تشعب قواعد الإملاء ، واشتمالها على شروط متعددة واستثناءات كثيرة ، وصعوبة المعنى ، وعيوب النطق ، والسمع ، والرؤية ، وعدم التأكد من تضعيف الحرف أو من نوع الكلمة ، واستخدام المدّ دون داع ، وعدم تذكر القاعدة الضابطة ، والتأخر فى القراءة ، وعدم الثبات الانفعالى والعيوب النفسية .

٥ ـ أظهرت الدراسات أن الفرق يتلاشى بين أخطاء البنات وأخطاء البنين فى الصفوف المتأخرة من المرحلة الابتدائية وفى المراحل التالية .

٦ ـ اهتمت البحوث بتقديم مقترحات لعلاج أخطاء التلاميذ ، وكان من أهمها تيسير قواعد الإملاء ، والاهتمام بالمهارات التى تخدم الإملاء ، وعلاج عيوب النطق ، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ، وربط تعلم الإملاء بالقراءة وعلاج العيوب النفسية .

رابعًا : تعليم الإملاء :

قبل أن نمضى إلى تقديم تقرير عن اتجاهات التطبيقات المدرسية لدروس الإملاء ، يمكن أن نلقى نظرة سريعة على الخلاف القائم بين أولئك الذين يتمسكون بأن التدريس المباشر هو الوسيلة الأكثر اقتصادا لضمان البراعة فى الإملاء ، و بين أولئك الذين يعتقدون أن معجما إملائيا كاملا يمكن الحصول عليه كناتج ثانوى عن القراءة . أى

الجدل بين التعلم أو المعرفة المنظمة المنهجية المقصودة و بين التعلم أو المعرفة العرضية الثانو ية غير المقصودة .

فقد لاحظ رايس وكورنمان قرب بداية القرنْ الحالى أن التعلم العرضى قائم فى المدارس ، واعتقد أن له أهمية مماثلة للتعليم المنهجى إن لم يكن أكثر أهمية من الأخير. ومن ناحية أخرى استنتج بيرنهام أن التعلم المنهجى أفضل بكثير وإلى حد بعيد . وأيد كل من و ينش ووالين النتيجة الأخيرة باستخدام طرق تعتمد على التحليل بصورة كبيرة .

وظل الأمر على هذه الحالة ، وكثر مؤ يدو التعليم العرضى غير المنهجى . ففى سنة ١٩٣٠ أوضح كايت أن عيوب النطق ربما تؤثر على تعلم الإملاء ، وأن تصحيح نطق كلمات معينة مثل : حكومة ، وماس ، وألعاب ر ياضية ـــ يؤدى إلى تحسين هجائها . و بعد ذلك مباشرة ساهمت دراسات جيلبرت فى إظهار تأثير الانتقال من القراءة إلى الإملاء ، فقد توصل إلى أن قدرة تلاميذ الصف التاسع البالغين خمسة عشر عاما على هجاء قائمة من الكلمات تأثرت بصورة إيجابية نتيجة وجود هذه الكلمات فى المادة المقروءة التى درسها التلاميذ من قبل . وأيد ذلك القول بحث أجراه لوفبورو حيث أوضح البحث أن حصيلة التلاميذ فى الإملاء تتحسن من عام إلى عام فى المدرسة الثانو ية بدون أى تدر يبات معينة فى المادة .

وأبدت مس فيرنالد شكوكا مماثلة ، ولكنها أكثر وضوحا تجاه التعليم المنظم . فأكدت أن معجم الهجاء المرضى للغاية هو الذى يعلمه الطفل بنفسه ، وأدانت كتب الإملاء وقوائم الكلمات ؛ لأنها كما ذكرت لا تقدم الكلمة المعينة التى يحتاج إليها التلميذ فى لحظة بعينها .

وأيد كايت وجهة النظر المتطرفة هذه جزئيا ، وسمح للتلاميذ الذين يظهرون مستوى عالياً من القدرة على الإملاء بدراسة مادة الإملاء بطر يقة منهجية لفترات مطولة . ومن فحوص كايت الدور ية توصل إلى أنه يمكن إعفاء هؤلاء التلاميذ من الدرس المنهجى ، و يتعين أن يجتاز هؤلاء التلاميذ اختبارات دور ية للتيقن من مدى تقدمهم فى الإملاء بكفاءة .

وقد تم تطو ير وجهة النظر المعارضة فى دراستين متميزتين : الأولى قام بها تايلر فى سنة ١٩٣٩ لبحث قدرة أطفال الصف السادس البالغين اثنى عشر عاما على هجاء

كلمات معينة غير شائعة مما يقابلونه عرضا فى الدراسات الاجتماعية ، وتوصل تايلر إلى ما يلى :

- المفردات تتطور وتنمو وتزداد نتيجة مجموعة مختلفة من المناشط .
- القدرة على تعلم إملاء كلمات جديدة تتباين بدرجة كبيرة من طفل إلى آخر.
- اكتساب أساليب تعليم الإملاء متروك للتلاميذ بدرجة كبيرة .
- الدرجة التى يصل إليها مثل هذا الاكتساب ترجع ، إلى حدّ ما ، إلى التحسين أكثر منها بسبب الذكاء أو القدرة على القراءة .

وأظهرت الدراسة الثانية فى سنة ١٩٣٩ التى أصدرها نيسبيت أن الطفل العادى يلتقط إملاء كلمة واحدة فقط من بين خمس وعشرين كلمة جديدة يقرؤها .

و يبدو من هاتين الدراستين المقنعتين أن هناك مجالا مفتوحا للتعليم المنظم . فمن الواضح أن التلميذ — على الرغم منه — سوف يتعلم كلمات عديدة عرضا و بالمصادفة فإن مهارته ستزداد بدرجة كبيرة إذا اكتسب طريقة تمنحه وسيلة وأسلوبا لتعلم إملاء الكلمات التى يحتاج إليها عندما يتطلب الأمر ذلك ، وأيضا لتعلم الكلمات الأساسية التى يتطلبها بصورة مستمرة عندما يكتب .

وأما اتجاهات التطبيقات المدرسية لدروس الإملاء فيمكن عرضها فيما يلى :

١ — اختبار الدراسة ودراسة الاختبار:

يتم فى معظم المدارس استخدام أحد أسلوبين فى تعليم الإملاء :

(أ) يتم استذكار وتعلم الكلمات فى المدرسة أو البيت ، و يتم اختبار درجة الإجادة فى اليوم التالى شفهيا أو تحريريا . واستذكار الكلمات الذى يتبعه اختبار لاكتشاف الكلمات التى تم إملاؤها بصورة خاطئة هو أساس أسلوب اختبار الدراسة .

(ب) يتم أولا إملاء الكلمات كمادة غير مرئية وغير منظورة ، و بعدها يتم كتابة الكلمات التى حدث خطأ فى إملائها على نحو صحيح لتعلمها . وهذا الاختبار الذى يتبعه دراسة الكلمات التى حدث خطأ فى إملائها يسمى أسلوب دراسة الاختبار .

واختبار الدراسة ودراسة الاختبار بميزان بين موقفين مختلفين بصدد إدارة درس الإملاء . وقد أصبح هذا التميز جليا فى بداية العشرينيات ، فقد أشار كينير فى سنة ١٩٢٦ إلى تفوق أسلوب دراسة الاختبار فى الصفوف الدراسية من الرابع إلى الثامن أى من تلاميذ أعمارهم عشر سنوات إلى أربع عشرة سنة ، فى حين أن أسلوب اختبار الدراسة كان أفضل فى الصفين الثانى والثالث أى من سن الثامنة إلى التاسعة . وقد أشار جاتيس إلى أن الفصول الذكية والنشطة تحرز أفضل النتائج باستخدام أسلوب دراسة الاختبار، فى حين أن الفصول الأكثر بلادة ــ و بخاصة الصفوف الأولى ــ تحرز نتائج أفضل عند استخدام اختبار الدراسة .

وقد أكد دو بى أيضا على فعالية دراسة الاختبار، وأشار إلى أن هذا الأسلوب يحقق التعلم بسرعة أكبر، وقدرة على التذكر متساوية تقريبا . وهذه النتيجة تعزز تجربة مس بيرنارد فى ادنبرة ١٩٣١ . و يشير فيتزجيرالد إلى أن عدد الباحثين الذين يحبذون خطة دراسة الاختبار فى تدريس الإملاء هو ضعف عدد الباحثين الذين يحبذون منهج اختبار الدراسة .

المؤشرات بالنسبة للمدرس هى أن منهج اختبار الدراسة أكثر فعالية فى الصفوف الأولى ، فى حين أن دراسة الاختبار مفيدة فى الصفوف العليا التى تتميز بتلاميذ جيدين ؛ لأنها تختصر الوقت . وحينما كانت الأساليب الفردية مفضلة فإن التلاميذ الأذكياء يستفيدون من الأسلوب الأخير، أكثر مما يفيده التلاميذ غير الأذكياء من الأسلوب الأول .

وفيما يلى عرض لنموذجين يحققان الأسلوبين السابقين :

ــ برنامج نموذجى لاختبار الدراسة :

يستند هذا البرنامج على استذكار كلمات قليلة يوميا تصل إلى كلمتين أوثلاث كلمات فى الفصول الدنيا ، وخمس أوست كلمات فى الفصول العليا ، وتستخرج الكلمات من قائمة معتد بها . و يسير البرنامج فى عدة خطوات :

الخطوة الأولى هى التيقن من أن النطق الصحيح للكلمة معروف وأن معناها مدرك .

والخطوة الثانية ينظر فيها إلى الكلمة واستذكارها بأية طريقة يفضلها المدرس ، والهدف من ذلك مساعدة الطفل على صياغة صورة دقيقة للكلمة .

والخطوة الثالثة ينبغى أن يكتب الطفل الكلمة من الذاكرة بدون تعجل ، ولا يطلب منه ذلك قبل أن تصبح الكتابة الصحيحة للكلمة مستقرة ومعتادة . و ينبغى أن يراجع هذا الإملاء التحريرى بعناية من جانب الطفل أولا ، ثم من جانب المدرس ثانيا . و بعد تصحيح الأخطاء يتعين اختبار التلميذ فى الصيغة المكتوبة فى اليوم التالى . وبمجرد أن يحقق الفصل تقدما وتعلما ، يجرى اختبار أسبوعى ، يتبعه إعادة استذكار الكلمات الخاطئة ، وفى الوقت نفسه ينبغى وضع خطة منظمة للمراجعة واستخدامات الكلمة .

ـــ برنامج نموذجى لدراسة الاختبار:

وضعت مس برنارد برنامجا ممتازا يستحق استخدامه على نطاق واسع ؛ ولذلك سنتناوله بإفاضة . فقد تم تقسيم مجموعة التلاميذ فى البداية إلى اثنين اثنين ، بحيث يكون أحدهما جيد الإملاء والثانى غير جيد فى إملائه . وأعدت قوائم الأخطاء ، وقام التلاميذ بنسخ الكلمات العشر الأولى من القائمة ، على نحو صحيح فى كراسة خاصة . وتم تعلم الكلمات فى البيت ، وتم إملاؤها فى المدرسة فى اليوم التالى فى كراسة ، وقام بالإملاء زميله ، كما قام بتصحيح الواجب وكتابة أية كلمة تكرر الخطأ فيها فى الكراسة لإعادة استذكارها ، ولما كانت عشر كلمات ضرورية للدرس فقد تم اختيار كلمات أخرى من قائمة الأخطاء حتى تم الوصول إلى هذا العدد .

ولم يجر إعطاء دروس جديدة حتى يستكمل كل زوج من التلاميذ هجاءهما اليومى ، وتم وضع الأخطاء فى أى درس فى بداية الدرس الجديد . وقد أجرى هذا الإجراء فى المدرسة ، ولكن فى يوم الإجازة الأسبوعية ، و بدلا من وضع قائمة جديدة قام كل طفل بمراجعة كاملة لعمل الأسبوع كله . وتتأكد هذه المراجعة الكبيرة عن طريق الإعداد لها فى المنزل ، وفى اليوم التالى للإجازة يقوم زميل كل طفل بإملائه واجب الأسبوع السابق .

و يقوم المدرس بتصحيح هذا الاختبار الطويل على الفور، فإذا كانت بعض الكلمات لا تزال خطأ توضع فى قائمة لمراجعتها بسرعة وإعادة تعلمها . ولم يكن الدرس يتجاوز عشر كلمات . وعن طريق الاستكمال الناجح للاختبار اليومى للطفل الذى يقوم

به زميله ، وعن طريق الاختبار الأسبوعى الذى يصححه المدرس فإن كل طفل يشق طريقه ، و يتقدم من خلال قوائم أخطائه .

ومنهجا اختبار الدراسة ، ودراسة الاختبار يحتاجان إلى المدرس بدرجة متزايدة ، وهناك نقص هام فيها هو أنه لا توجد إرشادات يتبعها الطفل لتعلم إملاء الكلمات .

وقد خصص بو يد أربعة مبادىء لإرشاد المدرسين هى :

- قائمة الإملاء الأساسية القياسية المكونة من ٢٤٠٠ كلمة تتطلب درسا أسبوعيا يتضمن فى المتوسط ١٢ كلمة .
- المعنى أهم من الإملاء و يأتى قبله .
- الإملاء من أجل الكتابة عادة ، والإملاء الشفهى بدون التمرين التحريرى لا فائدة منه .
- عنصر الصعوبة فى الكلمات ينبغى أن يتعرفه المدرس ، وأن يحدد لكل صعوبة العلاج والتناول الملائم .

كما أوصى شونيل أيضا بخمس نقاط هى :

- ينبغى فى أسلوب التدريب تبنى الدراسة الذاتية باطراد حتى سن التاسعة .
- تجميع الكلمات فى مجموعات بها سمة مشتركة مثل التماثل البصرى والسمعى ، أو التجانس فى الحروف ، أو الحروف الساكنة المشتركة .
- تقديم عدد قليل من الكلمات فى كل مرة يتراوح بين ثلاث كلمات وخمس كلمات من القائمة الأساسية .
- توظيف كل القنوات الممكنة لتوظيف الحواس فى تعليم الكلمة .
- ربط الإملاء باهتمامات الأطفال والإفادة من مناشطهم فى اللعب .

٢ ـ استذكار الكلمات ودراستها :

ليست هناك دروس منظمة بحسب منهج موضوع للإملاء فى العامين الأولين من المدرسة الابتدائية ، و يتعلم الطفل إملاء كثيرمن الكلمات من خلال مشاهدته الكلمات على اللوحة المضيئة ، ومن خلال الكلمات المطبوعة .

وعندما يلتحق الطفل بالصف الثالث الابتدائي يتطلب منه المنهج استذكار كلمات للإملاء، ومن الممكن تمرينه بطريقة تساعده على زيادة قدرته على التعلم العرضي للكلمات التي يكون مهتما بها. ويتم ذلك عن طريق تنمية طريقة للإدراك المتعدد والمتزايد في أربعة اتجاهات هي أن الطفل ينبغي أن يتسخدم العين، والأذن، واللسان، واليد، بحيث تكون الكلمة أو مقطع منها وحدة الملاحظة والدراسة لا الحرف.

والتدريب على هذه الطريقة في الفصل يعني أن التلميذ عندما يتعلم إملاء كلمة يتعين أن يرى الكلمة، وأن يسمع نطقها بدقة، ويكررها، ويكتبها. وتستفيد الذاكرة من هذا الاستخدام لجميع العوامل المساعدة على التخيل البصري والسمعي والشفهي والحركي. ويعتقد أن هذه الطريقة أكثر فائدة ومساعدة من استخدام جانب واحد أو أكثر من هذه الجوانب. وتفسير ذلك قد يكون سببه الوقت والاهتمام الأكثر اللذان يوجهان تعلم الكلمات من خلال هذه الطريقة.

ويثور الشك حول ما إذا كان لدى التلاميذ نمط وحيد من التخيل أم لا؟. وحتى لو كانوا يملكون هذا التخيل فإن مدرس الفصل من النادر أن يملك الخبرة أو المعلومات السيكولوجية لتقسيم الفصل إلى مجموعات بحسب نمطها المعين من التخيل. فقد يكتسب التلاميذ إملاء الكلمة بواسطة أسلوب للحس، ويحتفظون بها بواسطة أسلوب تخيلي مختلف. وعلاوة على ذلك يبدو أن التلاميذ العاديين الذين يتعلمون بصورة جيدة من خلال شكل معين للنزوع التخيلي يمكنهم أن يتعلموا بصورة جيدة مماثلة ومساوية من خلال الأشكال الأخرى.

وقد أورد بريد في سنة ١٩٣٠ ماذكره ستة من خبراء الإملاء فيما يلي: مشاهدة الكلمة، والاستماع إلى نطقها، ونطقها، واستخدامها في جملة، وتخيلها، وهجائها أي نطقها بصوت مسموع، وتركيز الاهتمام على الأجزاء الصعبة، ثم كتابتها. وأكد بريد على أهمية مشاهدة الكلمة ونطقها ونسخها وهجائها.

وأيد فيتزجيرالد بعد واحد وعشرين عاما أي في سنة ١٩٥١ نظاما تعليميا للإملاء مماثلا للنظام السابق يسير في خطوات خمس بهدف تعلم إملاء الكلمة هي على الترتيب:

- المعنى والنطق: انظر للكلمة، انطقها، استخدم الكلمة على نحو صحيح في جملة.
- التخيل: انظر وانطق الكلمة، انظر إلى مقاطع الكلمة، انطق الكلمة مقطعا مقطعا، تهج الكلمة.

- التذكر: انظر للكلمة ، أغمض عينيك ، تهجها ، راجع ما إذا كان هجاؤك سليما أم لا .
- كتابة الكلمة : اكتب الكلمة على نحو صحيح ، وضع النقط فى أماكنها على الحروف المعجمة ، استكمل استدارة الحروف وتشابكها فى الكلمة ، راجع كتابتك لتعرف أن هجاء كل حرف صحيح ، راجع إملاء الكلمة .
- الإتقان والجودة : غطّ الكلمة ، اكتبها صحيحة ، غطّ الكلمة واكتبها ثانية ، غط الكلمة واكتبها ثالثة .

إذا أخطأت فَكَرِّرْ الخطوات السابقة جميعها ثانية حتى تتقن الإملاء الصحيح للكلمة . ووظيفة المعلم هى : أن يلاحظ أن هذه التعليمات تنفذ ، وأنه يحدث تطور وتعلم ؛ ذلك أن التلاميذ الذين يتبعون أسلوبا منظما يحققون تقدما كبيرا ، ويحتفظون بما يتعلمونه بشكل أفضل من الذين لا يمنحون توجيهات فى تعلم الإملاء .

وتتجه كتب تعليم الإملاء إلى الدراسة الذاتية للكلمات التى يراد تعلمها . وتتفق على عدد من الخطوات يصل إلى ست خطوات ، وهى بمثابة إرشادات للتعلم . وهذه الخطوات الستة هى :

- انظر للكلمة ، انطقها بصوت منخفض ، اكتبها .
- انظر للحروف ، انطقها بصوت منخفض ، أغلق عينيك وأنت تنطقها .
- غط القائمة واكتب الكلمة .
- تحقق من صحة الكلمة التى كتبتها .
- إذا أخطأت فى كتابتها فاقرأها مرة ثانية ، انتظر لحظة ثم اكتبها .
- تهج الكلمة بصوت مسموع وواضح لمدرسك .

وهذه بعض الأدوات المستخدمة للدراسة الذاتية ؛ لأنه لابد من إعداد بعض الوسائل لتسجيل التقدم فى التعلم الذاتى للفرد ، وربما لتقدير درجة الصعوبة التى يواجهها مع كل كلمة يقوم بتعلمها . وبالرغم من أن الاقتراحات التالية ليست مستندة إلى نتائج بحوث ، ولكنها أفكار يمكن أن تفيد فى هذا النمط من أنماط التعلم .

أداة (١) سجل إملاء التلميذ

وحدة الدراسة	عدد الكلمات المدروسة	كلمات إملاؤها صحيح	
		الاختبار الأول	الاختبار الثاني
١	٢٠	١٠	١٨
٢	١٨	١٢	١٧
٣	٢٢	١٢	٢٢

أداة رقم (٢) سجل المدرس

الكلمة	عدد التلاميذ المخطئين فى إملاء الكلمة	
	اختبار استكشافى	اختبار نهائى
قطعة	٣٠	٥
منضدة	صفر	صفر
يحسب	صفر	١
يرسل	٤	١

وهناك وَعْىٌ متزايد بأن هذه الأدوات التعليمية حتى عندما تستخدم بشكل دائم يمكن أن تعطى عائدا ضعيفا فى مقابل الكمية الكبيرة من الطاقة والجهد المستهلك ، وقد تجعل هذه الأدوات من ناحية ثانية درس الإملاء تدريبا منظما وشكليا وعقيما ، خاصة

أن الإملاء أصبح جزءاً متمماً ومكملاً لدراسة اللغة بوصفه الجانب الذى يتصل بالتعبير المكتوب للأفكار، والإملاء هو أداة اللغة المكتوبة ، والغرض منه هو تمكين التلميذ من أن يكتب على نحو سليم الكلمات التى يحتاج إليها عندما يكتب . وإذا أمكن استنباط مواقف يمكن من خلالها استمالة التلميذ نحو الكتابة فإنه سيتم التعجيل بتعلم الإملاء وزيادة دقتها ، كما أنه إذا تم ربط الإملاء بكتابة هادفة فإنه يمكن إنجاز تعلم الإملاء بجهد وتدريبات أقل . وهنا يجب أن نراعى بُعْدَيْن : أولهما العلاقة الوثيقة بين نمو استخدام اللغة والتقدم فى الإملاء، وثانيهما أن الإملاء يتم تعلمه بواسطة تمرينات تحريرية دائمة .

الفصل الثالث

اتجاهات تعليم الإملاء
المملكة المغربية
الجمهورية التونسية
جمهورية مصر العربية
الجمهورية العربية السورية
الجمهورية العراقية
المملكة الأردنية الهاشمية
سلطنة عمان
دولة الكويت
المملكة العربية السعودية
خلاصة وتعقيب

الفصل الثالث

اتجاهات تعليم الإمــلاء

يهدف هذا الفصل إلى بيان الأفكار والخبرات التى توجه تعليم الإملاء فى الوطن العربى ، وليس المقصود من عرض مناهج تعليم الإملاء فى هذه البلدان العربية هو تقويمهاأو إصدار حكم عليها يوضح الجيد وغير الجيد منها ، بل الهدف العملى الذى ننشده من ذلك هو بيان الجوانب الجيدة فى هذه الخبرات والأفكار ، كى نفيد منها فى تحسين تدريس الإملاء . فما لاشك فيه أن كل دولة من الدول العربية لها مناهجها ولها أفكارها وتجاربها وخبرات المهتمين بالتعليم فيها ، ومما لا شك فيه أيضا أن لهؤلاء الرجال ولهذه الأفكار القدرة على توجيه تعليم الإملاء فى مسارات بعضها جيد و بعضها يحتاج إلى نوع من المراجعة والتحسين ، ومن هنا نستطيع أن نفيد من الأفكار الجيدة وخبرات الرجال الثرية المتنوعة بحصر هذه وتلك وتجميعها وعرضها للمهتمين بتعليم العربية بقصد الإفادة منها وتطوير تعليم الإملاء عن طريقها ، وعن طريق غيرها من البحوث السابقة والدراسات المتخصصة والاتجاهات الحديثة ، و بذا نستطيع أن نرقى ونحسن ، بل نطور تعليم الإملاء فى مدارسنا العربية المنتشرة فى عالمنا العربى .

والمنهج الذى سار فيه هذا الفصل هوعرض مناهج الإملاء فى كل دولة من الدول العربية التى حصلنا على مناهجها ، وقد حرصنا فى هذا العرض أن نبين حجم مناهج الإملاء منذ الصف الدراسى الذى يبدأ فيه وحتى الصف الدراسى الذى يقف عنده ، عرضنا أهداف تدريس الإملاء وقواعده التى تحظى بالاهتمام والدراسة ، وأساليب

تعليمه ، وأدوات تقويمه ، وتوجيهات المتخصصين والخبراء ورجال التعليم ، ولم نقف عند هذا العرض وهذا التصنيف ، بل عقبنا عليه فى كل دولة عربية بما يبين الجوانب الجيدة التى يمكن أن نفيد منها وأن ننقل خبراتها إلى غيرها من دول العالم العربى . وانتقلنا بعد ذلك إلى تعرف الاتجاهات السائدة والمعالم المميزة لتدريس الإملاء فى العالم العربى . خدمة نقدمها لمعلمى اللغة العربية والمهتمين بها ورغبة فى تطوير تعليم الإملاء .

وفيما يلى عرض لمناهج الإملاء فى البلدان العربية :

المملكة المغربية

تحدد وزارة التعليم الابتدائى والثانوى بالمملكة المغربية الهدف من تدريس الإملاء فى تمكين التلاميذ من امتلاك زمام اللغة العربية ، والسيطرة على تراكيبها كتابة وفق خصوصية اللغة العربية ونسق أسلوبها .(٢٨) ويتم تحقيق هذا الهدف عن طريق تدريب التلاميذ على كتابة همزتى القطع والوصل ، والهمزتين المتوسطة والمتطرفة فى مختلف أوضاعها : على الياء وعلى الواو وعلى الألف ومفردة ، وكتابة الألف اللينة فى الثلاثى من الأسماء والأفعال ، ودراسة مواضع الحذف والزيادة الكثيرة الاستعمال فى الكتابة ، واستعمال علامات الوقف وتطبيقاتها فى العبارة : النقطة والنقطتين والفاصلة والقاطعة وعلامة الاستفهام وعلامة التعجب والشرطة والشرطتين والقوسين .

ويتم إكساب التلاميذ خبرة فى الإملاء فى المرحلة الابتدائية عن طريق تعليم القراءة ، على حين تخصص دروس للإملاء فى المرحلة الثانوية لتنمية هذه الخبرة عن طريق الإلمام بقواعد الإملاء ، وعن طريق قيام المدرس بتملية بعض العبارات الأدبية التى تتضمن الصعوبات الإملائية التى يراد تدريبهم عليها ، وبحيث تكون هذه العبارات الأدبية طبيعية غير متكلفة لا تقحم فيها الصعوبات الإملائية إقحاما ، وأن تكون فى مستوى التلاميذ من حيث الفكرة واللغة .

ويقتصر تصحيح الإملاء على إعادة كتابة الجملة التى وقع فيها الخطأ كاملة ، لا إعادة كتابة المفردات التى أخطأ فيها التلاميذ مجردة عن جملتها ، ويكتفى المدرس بوضع خط أحمر تحت الخطأ دون أن يكتب الصواب ليترك للتلميذ فرصة للتفكير فى

---

(٢٨) المملكة المغربية : برامج مواد اللغة العربية والفلسفة ـــ الرباط : وزارة التعليم الابتدائى والثانوى ، ١٩٧٦ ـــ ص ص ٢٤ ـــ ٢٥.

أسباب خطئه ، كذلك يقوم المعلم بجمع أخطاء التلاميذ الإملائية التي تشيع فى كتاباتهم ، وتجمع هذه الأخطاء مما يملى عليهم من عبارات ، ومن سائر ما يكتبون ، و يقسمها إلى وحدات متجانسة ، ثم يعيد تدر يب التلاميذ على قواعدها .

والخلاصة التى يمكن أن ننوه بها فى هذا المقام :أن تعليم الإملاء يستخدم عبارات أدبية لها فكرة واضحة جيدة ، سهلة اللغة حتى لاتجمع صعوبات فى المعنى إلى صعوبات المبنى ، وحتى يكون الفهم مدخلا إلى الكتابة ، ولاتقحم فيها الصعوبات الإملائية إقحاما ، كما أن تعليم الإملاء لايقتصر على تعليم القواعد الإملائية ، بل يمتد إلى القواعد الوظيفية التى يحتاج التلاميذ إلى إتقانها بيد أنهم يخطئون فيها وتنتشر فى كتاباتهم المتنوعة ، فيجمع المدرس هذه الأخطاء ، و يقسمها إلى فئات متجانسة ، و يدربهم على قواعدها ، و بذلك يساعدهم فى أن يتخلصوا من أخطائهم حيث يقدم لهم مايحتاجون إلى تعلمه فيتيسر لهم هذا التعليم . كما أن تعليم الإملاء بعد ذلك كله يشرك المتعلم فى عملية التعلم فيستثيره عن طر يق عدم وضع التصو يبات فوق الأخطاء بل يكتفى بأن يشير إلى هذه الأخطاء و يترك للمتعلم فرصة للبحث عن الصواب ، كما أن التصو يب يراعى طبيعة اللغة فى أن مبنى الكلمة يتأثر بموقعيته من التركيب اللغوى ولذلك وجب ألا تعاد الكلمة بمعزل عن السياق الذى وقعت فيه .

الجمهــور ية التونسيـــة

تشير البرامج الرسمية للتعليم الأساسى فى تونس إلى أن تعليم الإملاء يبدأ من الصف الأول الابتدائى ويمتد إلى الصف السادس الابتدائى .(٢٩) ففى الصف الأول يتم دعم مكتسبات الطفل فى دروس القراءة والكتابة بتمار ين على الإملاء البصرى والإملاء الكتابى تركز على الصعوبات النطقية والخطية البارزة . و يتم تحقيق هذا الهدف عن طر يق دروس القراءة والنسخ بإملاء حروف ومقاطع وكلمات مشتملة على صعوبات ، كما يتم إملاء جمل قصيرة مستمدة من دروس التعبير والقراءة .

---

(٢٩) الجمهور ية التونسية . البرامج الرسمية للتعليم الأساسى ، برامج اللغة العربية .ــ تونس : وزارة التربية القومية ، المركز القومى البيداغوجى ، ١٩٨٢ .ــ ص ص ٤٧ــ ٥٣ .

و يظل دعم مكتسبات الطفل فى دروس القراءة والكتابة بتمار ين عن الإملاء البصرى والكتابى هدفاً للصف الثانى الابتدائى أيضاً . و يتم تحقيق هذا الهدف عن طر يق إملاءات عرضية تتخلل دروس القراءة والكتابة ، وكتابة جمل وفقرات قصيرة مستمدة من دروس التعبير والقراءة ، وعن طر يق التدر يب على رسم الحروف المتقار بة فى النطق : السين والصاد ، والشين والجيم ، والتاء والطاء ، والذال والثاء ، وإشباع الحركات القصار: الفتح والضم والكسر ، والتدر يب على المدّ والشدّ ، والتنو ين بأنواعه .

و يرتقى الهدف من تعليم الإملاء فى الصف الثالث ، و يصبح تدر يب التلميذ على الرسم السليم ، وتطبيق بعض القواعد البسيطة عن طر يق ممارسة الكتابة والإملاء بمختلف أنواعه . وتحقيق هذا الهدف يقتضى التأكيد على ماتمّت دراسته فى الصف الثانى الابتدائى من التدر يب على التمييز كتابة بين الحروف المتشابهة ، وإشباع الحركات ، ومدّ ، وشدّ ، وتنو ين ، ثم تدر يب التلاميذ على كتابة التاء فى آخر الفعل ، والتاء المر بوطة ، وال الشمسية والقمر ية ، وواو الجماعة ، وهمزة القطع ، وكتابة الذى والتى والذين ، وهذا وهذه ، ولكن وذلك .

و يظل هدف تعليم الإملاء فى الصف الرابع تدر يباً على الرسم السليم والتطبيق على بعض القواعد البسيطة وهى : همزة الوصل فى الفعل الماضى وفعل الأمر والاسم ، وهمزة القطع فى الاسم والحرف ، و ياء المتكلم فى آخر الاسم ، وكاف المخاطبة ، والتاء المفتوحة فى آخر الاسم المفرد ، وجمع المؤنث السالم ، والهمزة المتطرفة ، ومثنى الأسماء الموصولة ، و يعتبر الصف الخامس مواصلة لتدر يب التلاميذ على الرسم بالممارسة المقترنة بالقاعدة . و يرتقى التدر يب على الإملاء من الاقتصار على الفقرات إلى المراوحة بينها ونصوص قصيرة مستمدة من دروس القراءة والتعبير . و ينصرف تعليم الإملاء فى الصف السادس إلى مايشبه المراجعة العامة لما سبقت دراسته بالإضافة إلى الهمزة المتوسطة ، والألف المتطرفة فى الأسماء والأفعال .

وتؤكد مناهج الإملاء فى تونس على فهم النص المكتوب وذلك بأن يطالب التلاميذ بالإجابة عن أسئلة متنوعة تتصل بفهم النص وقواعد اللغة ، وضرورة تركيز الملاحظة على نصوص مختارة لاتعالج فيها أكثر من صعوبة فى الدرس الواحد ، ور بط الإملاء ر بطا مباشرا بالأحكام المستنتجة ، وحمل التلميذ على تبين أخطائه وإصلاحها بنفسه ، والر بط

بين الإملاء والقراءة حتى يكون تمرين الإملاء تطبيقاً مباشراً لدرس القراءة ، وتخصيص بعض حصص النسخ لإملاء جمل قصيرة .

والخلاصة أن تدريس الإملاء فى الجمهورية التونسية يتبنى بعض الاتجاهات الحديثة : فهو يتجه إلى ربط فروع اللغة العربية و يؤكد على تكاملها ، فيستخدم القراءة مدخلا لتعليم الإملاء ، و يلتفت إلى طبيعة اللغة المنطوقة وصعوباتها عند تعليم الإملاء ، و يربط بين إسهامات تعليم الخط فى التفريق بين الحروف المتشابهة رسما حين تعليم الإملاء ، و يشتق الإملاء الجمل والفقرات والنصوص القصيرة من تعبيرات التلاميذ لأنهم يفهمون معناها و يتبقى أن ينصرفوا إلى رسمها ومبناها . كما يربط الإملاء بالفهم ، وتأكيد القاعدة أنه لا إملاء دون فهم . يضاف إلى ذلك تحديد أهداف تدريس الإملاء تحديداً إجرائيا يمكن من تدريب التلاميذ عليها ومن متابعتها ، كما نلمس التكامل الرأسى فى هذه الأهداف فهى تبدأ بقاعدة عامة ثم تتفرع فى تدرج وتتابع عبر الصفوف الدراسية ، وهى تؤكد فى بداية كل صف دراسى على ما سبقت دراسته من قبل ، وهى تهتم بتعليم الإملاء دون ربط بالقاعدة فى الصفوف الثلاثة الأولى ، ثم يتم تعليم الإملاء عن طريق الرسم بالممارسة المقترنة بالقاعدة . وتعليم الإملاء بعد ذلك كله يكتفى بقاعدة واحدة فى الدرس الواحد ، و يتم الاعتماد على التلميذ فى تصويب أخطائه مع توجيه بسيط من المدرس .

جمهورية مصر العربية

تشير مناهج المرحلة الابتدائية فى جمهورية مصر العربية إلى أن الإملاء يبدأ تعليمه منذ الصف الأول الابتدائى و يستمر حتى نهاية الصف الثالث الإعدادى(٣٠) و يرتبط تعليم الإملاء بتعليم القراءة فى الصفين الأول والثانى . ففى الصف الأول الابتدائى يتم تعرف الحروف وفق أنواع الشكل : الفتح والضم والكسر والسكون ، والمد بأنواعه : بالألف والواو والياء ونقل الكلمات والجمل التى درسها فى كتاب القراءة ، والتدريب على الجلسة الصحيحة عند الكتابة ، وإمساك القلم . وفى الصف الثانى يتم تعرف اللام

---

(٣٠) جمهورية مصر العربية . مناهج المرحلة الابتدائية .ـ القاهرة : وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٨ . والمناهج المطورة للمرحلة الإعدادية .ـ القاهرة : وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٨ .

الشمسية والقمرية ، والتاء المفتوحة والمربوطة ، والشد والمد ، ونقل الكلمات والجمل التى يدرسها نقلا إملائيا سليماً .

و يستقل تدريس الإملاء عن القراءة فى الصف الثالث ، و يتم التدريب على نقل القطع المناسبة من السبورة أو الكتاب أو غيرهما ، و يكتب التلميذ الإملاء المنظور الذى تشتمل كلماته على المد بأنواعه ، والتنوين بأنواعه ، واللام الشمسية والقمرية ، والتاء المفتوحة والمربوطة ، والشد والمد ، كما يتدرب على كتابة قطع قصيرة سهلة فى صورة إملاء اختبارى .

و يرتقى تدريس الإملاء فى الصف الرابع إلى التدريب على الإملاء الاختبارى . و يتدرب على كتابة الهمزة فى أول الكلمة ، والمد بأنواعه ، والتنوين بأنواعه ، واللام الشمسية والقمرية ، والتاء المفتوحة والمربوطة ، والكلمات التى تحذف بعض حروفها : هذا هذه هذان هؤلاء لكن ، والكلمات التى تزاد فيها الحروف مثل الأفعال المتصلة بواو الجماعة . و يقتصر تدريس الإملاء فى الصف الخامس الابتدائى على الإملاء الاختبارى الذى يعنى بالتدريب على الهمزات المتطرفة ، و بعض الهمزات المتوسطة فى حالتها الغالبة دون التعرض لقواعد الإملاء المتصلة بذلك . أما فى الصف السادس الابتدائى فيقتصر على الهمزات المتطرفة ، والهمزات المتوسطة فى كل حالاتها . وأفعال بها واو الجماعة ، وأسماء وأفعال تنتهى بالألف اللينة دونما تعرض لقواعد الإملاء .

ويهدف تعليم الإملاء فى المرحلة الإعدادية إلى تنمية المهارة التى اكتسبها التلاميذ فى المرحلة الابتدائية ودعمها على أساس الإلمام ببعض قواعد الإملاء . فيدرس تلاميذ الصف الأول الإعدادى علامات الترقيم : النقطة والفصلة المنقوطة وعلامة الاستفهام وعلامة التعجب والنقطتين والشرطة والشرطتين وعلامة التنصيص ، بالإضافة إلى الهمزة المتوسطة فى مختلف أوضاعها . و يتم فى الصف الثانى الإعدادى التأكيد على علامات الترقيم ، وكتابة الألف اللينة فى آخر الأسماء والأفعال ، ومواضع الحذف والزيادة الكثيرة الدوران فى الكتابة . أما فى الصف الثالث الإعدادى فيتم التدريب على همزتى الوصل والقطع مع التدريب على ماسبقت دراسته من قواعد الإملاء .

وتدريس هذه القواعد يتم من خلال إملاء عبارات أدبية وجمل متفرقة تتضمن القاعدة الإملائية التى يراد تدريب التلاميذ عليها . وهذه العبارات تكون طبيعية غير متكلفة لاتقحم فيها الصعوبات الإملائية ، فى مستوى التلاميذ من حيث الفكرة واللغة ،

وتقدم كل عبارة فى سطر جديد . كما تملى على التلاميذ قطع ذات موضوع متكامل هادف إلى توجيه خلقى أو اجتماعي أو اقتصادى أو وطنى ليفيد التلميذ إلى جانب التدريب على قواعد الإملاء سعة الفكر والثقافة ونمو المعارف العامة والثروة اللغوية والأفكار وترتيبها . كما يصحب شرح القاعدة التدريب شفهيا على كلمات مماثلة يأتى بها التلاميذ للكلمات التى تدور عليها القاعدة ، مع مراعاة أن يدرب التلاميذ على صحة رسم الكلمات فى سائر ما يكتبون .

وتقويم الإملاء يكون بإعادة كتابة الجملة التى وقع فيها الخطأ كاملة ، لا إعادة كتابة المفردات التى أخطأ فيها التلاميذ مجردة عن جملتها . ويحسن أن يكتفى المدرس بوضع خط أحمر تحت الخطأ دون أن يكتب الصواب ليترك للتلميذ فرصة للتفكير فى أسباب خطئه والبحث عن قاعدة الرسم الإملائى الصحيح . ثم يجمع المعلم أخطاء التلاميذ الإملائية الشائعة فيما يملى من عبارات وفى سائر ما يكتبون ، و يقسمها إلى وحدات متجانسة ، و يشرح لهم قاعدة لواحدة من هذه الوحدات ثم يدربهم عليها . وفى التدريب على الترقيم يعطى التلاميذ أحياناً قطعة غير مرقومة ثم يطلب إليهم إعادة كتابتها مرقومة .

وخلاصة القول : إن تعليم الإملاء فى مصر يتميز بجملة من الملامح العلمية العملية المفيدة ، فالإملاء يرتبط بالقراءة و يتم تعليمه من خلالها ، وهو تطبيق عملى لمفهوم اللغة وأنها ذات وجهين : أولهما النطق ، وثانيهما الكتابة . وأن كلا منها يؤثر فى الآخر. وتعليم الاملاء يستقل عن القراءة منذ الصف الثالث الابتدائى فنخصص له قواعده وحصصه وأهدافاً يتم تحقيقها فى كل صف دراسى ، والغاية المنشودة من ذلك هى التركيز على مهارات الإملاء وتنميتها فى تتابع واستمرار. وتعليم الإملاء لا يقتصر على تأكيد قواعد الإملاء وسلامة كتابة التلاميذ من الخطأ فى الرسم الإملائى ، بل يمتد إلى تنمية فكره وثقافته ومعارفه العامة وثروته اللغوية ، والتأكيد على القيم الخلقية والاجتماعية والاقتصادية والوطنية . وهو بذلك يشارك فى تحقيق أهداف تربوية تسعى المدرسة إلى تحقيقها وهى أهداف معرفية ووجدانية مفيدة . وتعليم الإملاء يفيد من الأخطاء التى تشيع فى كتابات التلاميذ ، فيصنفها فى مجموعات تبعاً للقواعد الإملائية التى تدور حولها هذه الأخطاء ، و يتم تدريب التلاميذ على هذه القواعد الوظيفية التى يحتاج التلاميذ إلى التدريب عليها للتخلص من أخطائهم فيها وهو ما يؤكد ضرورة وأهمية أن نقدم للتلميذ ما يحتاج إليه لا ما نتصور أنه فى حاجة إليه .

الجمهورية العربية السورية

تشير مناهج المرحلة الابتدائية فى الجمهورية العربية السورية إلى أن تدريس الإملاء يهدف إلى أن يكتب التلميذ كتابة صحيحة إملائيا بدرجة تناسب مستوى نموه. (٣١) ولتحقيق هذا الهدف يدرس التلميذ فى الصفين الأول والثانى نصوصاً من دروس القراءة بحيث يراعى التدرج فى حجم النص والتمهيد له بأسئلة أو قصة أو ربطه بخبرات التلاميذ، وقراءة النص قراءة جهرية نموذجية، وقراءة تلميذين أو ثلاثة له، وطرح أسئلة فى معنى القطعة للتأكد من فهم التلاميذ لأفكارها، وبعد ذلك يتم تهجى الكلمات الصعبة التى فى القطعة، وكلمات مشابهة لها، ويحسن تمييزها بوضع خطوط تحتها أو بكتابتها بلون مخالف. وتتم طريقة التهجى كما يلى: يقرأ المعلم الكلمة، ويطلب من تلميذ قراءتها، ويكتبها المعلم بجانب النص بحروف كبيرة والتلاميذ يتابعون حركة يده ونطقه للكلمة بتأن ويرسمونها بأصابعهم على المقاعد، ثم يحللها إلى حروف ويطلب إلى التلاميذ تعداد حروفها، ويطلب منهم تعيين أماكن بعض الحروف من هذه الكلمة، ويخرج المعلم بعض التلاميذ لكتابتها على السبورة، ويطلب من جميع التلاميذ كتابتها فى كراساتهم، ثم تختار كلمة مشابهة للكلمة الأولى ثم ينتقل إلى كلمة أخرى وهكذا.

ويراعى أن يملى المعلم النص كلمة كلمة مشيراً إلى هذه الكلمات على السبورة، ويسير التلاميذ معاً فى الكتابة، ثم يقرأ المعلم القطعة مرة أخرى بشكل أقل سرعة من الإملاء الأول، وعند التصحيح يقرأ المعلم جمل النص، وكلما انتهى من قراءة جملة صححها التلاميذ على السبورة، وكل تلميذ يصحح أخطاءه بنفسه.

ويترقى الهدف من تعليم الإملاء فى الصفين الثالث والرابع فيصبح تدريب التلاميذ على رسم الكلمات رسماً صحيحاً على حسب الأصول المتفق عليها ومساعدتهم على اكتساب عادات النظام والنظافة والسرعة، وقد خصصت القواعد الإملائية التى سبق عرضها فى الصفين الأول والثانى للتأكيد على هذا الهدف، بالإضافة إلى قاعدة مبسطة لكتابة الهمزة المتوسطة فى حالتها العامة، ويعتمد تحقيق هذا الهدف على المحاكاة والتكرار وطول مدة التمرين وكثرته، والنقل من كتاب أو بطاقة أو صحيفة أو من السبورة ويراعى فيما ينقله التلاميذ أن يكون مناسباً لهم من حيث الطول والمعنى

---

(٣١) الجمهورية العربية السورية. مناهج المرحلة الابتدائية ـ دمشق؛ ١٩٧١ ـ ١٩٧٢ ـ ص ص٥٧ ـ ٩٧.

والأسلوب ، فلا يشتمل على كلمات لا يفهمها الطفل أو كلمات تبعد كثيرا عن محيط استعماله . و ينبغى ألا ينقل تلميذ موضوعاً إلا بعد قراءته وفهمه والمناقشة فيه . وإذا أحس المعلم أن الأطفال قد تقدموا اصطنع معهم الإملاء المنظور إلى جانب النقل . و يستحسن أن يكثر المعلم من الإملاء المنظور فى هذه الحلقة .

و يعرض المعلم فى الإملاء المنظور الموضوع الملائم على الأطفال ، و يوجههم إلى قراءته ، والمناقشة فيه وتهجى بعض كلماته هجاء شفهيا من النص ثم من الذاكرة ، و يراعى أن يكون صوت المعلم فى أثناء الإملاء واضحاً مسموعاً للجميع ، وأن يملى الجملة مرة واحدة ، كما يراعى أن تكون الجملة قصيرة فى أول الأمر ثم تتدرج فى الطول تدرجاً مناسباً بعد ذلك .

وتزداد ترقية الهدف من تعليم الإملاء فى الصفين الخامس والسادس فتصبح كتابة التلميذ كتابة واضحة صحيحة ، وأن نمكن له هذه العادة حتى يكتب فى يسر و بغير مشقة . وقد خصصت بعض القواعد الإملائية لترجمة هذا الهدف . و يتم التدر يب فى الصف الخامس الابتدائى على علامات التنقيط ، واللام الشمسية والقمر ية ، و بعض الحالات الاستثنائية للهمزة المتوسطة ، والهمزة المتطرفة ، وهمزة الوصل فى الأسماء : ابن ، ابنة ، امرؤ ، امرأة ، اثنان ، اثنتان ، اسم ، وهمزة (ال) التعر يف . وألف تنو ين النصب ، والمد فى أول الكلمة وفى وسطها : آمن ، ظمآن ، ملجآن ، والتنبيه فى أمثال الكلمات الآتية : يقرأان ، إنشاءات ، يلجأان . أما فى الصف السادس الابتدائى فيتم التأكيد على مادرس بالصف الخامس بداية ، ثم يضاف إليه التفرقة بين ألف التثنية وألف تنو ين النصب بعد الهمزة المتطرفة مثل : جزء ــ جزءا ــ جزءان ــ عبء ــ عبئا ــ عبئان ، ومواضع حذف الألف من كلمتى : ابن وابنة ، والألف اللينة فى آخر الأفعال الثلاثية المشهورة ، والألف اللينة فى آخر الاسماء الثلاثية المشهورة ، والألف اللينة فى آخر الأفعال والأسماء غير الثلاثية ، وهمزة القطع المسبوقة بهمزة استفهام ، وحذف الألف من آخر : ما الاستفهامية المسبوقة بحرف جر ، وحذف اللام من أمثال الكلمات الآتية : لغة ، للغة ، لحم ، للحم .

وجدير بالذكر أنه يجب ألا ندرس قواعد الإملاء لذاتها ، وإنما نتعرض لها إذا ألحت المناسبة ، و يكون الاعتماد فى تكوين عادات الكتابة الصحيحة على المحاكاة والتكرار وطول التمر ين وكثرته . ويجب أن يكون تعليم الإملاء متصلا بفروع اللغة جميعها

و بالأعمال الكتابية فى المواد الأخرى ، وأن تكون موضوعاته مما يشوق الأطفال و يتصل بحياتهم اليومية ، و يلائم استعداداتهم ومستواهم العقلى ، وأن تكون الكلمات الجديدة التى يريد المعلم تدريب التلاميذ على كتابتها من الكلمات المألوفة ، التى يحتاجون إلى استعمالها فى الحديث الصحيح ، ويجب أن تعد الموضوعات بفطنة وحذر فلا يملأ الموضوع بكلمات تدرب على قاعدة هجائية معينة ، ولا تختار كلمات لا يحتاج التلميذ إلى استعمالها ، بل يحرص على المعنى ومناسبته للتلاميذ قبل كل شىء . و يستطيع المعلم أن يختار بعض الموضوعات التى ينقلها التلاميذ والموضوعات التى يمليها بعد عرضها عليهم وقيامهم بقراءتها ومناقشتها من قصص القراءة وموضوعاتها ، ومن أحاديث التعبير الحر ، والأناشيد ، وقطع المحفوظات . وقد يكون الموضوع قطعة أدبية ملائمة تختار من أى مصدر. ومن المناسب الاهتمام بالكتابة فى الموضوعات التى تتناول بطولات العرب وأمجادهم ومثلهم العليا ومعالم بلادهم ، والمناسبات الوطنية والقومية والدينية .

و يغلب الإملاء المنظور على النقل فى الصفين الخامس والسادس ، حيث يعد الموضوع المناسب و يعرض على التلاميذ ليقوموا بقراءته وفهمه ، والمناقشة فيه وتهجى الكلمات المعينة هجاء شفهيا من النص ومن الذاكرة ، ثم يحجب الموضوع ، ويملى على التلاميذ . و يراعى أن يكون إملاء الوحدة مرة واحدة ، على أن يكون طولها مناسبا ، وأن يكون صوت المعلم فى أثناء الإملاء طبيعيا واضحاً مسموعاً . ويحسن أن يختبر المعلم تلاميذه بين الحين والحين فيما مرنوا عليه عن طريق النقل والإملاء المنظور، وذلك أن يعد لهم موضوعاً لا تخرج كلماته عما سبق أن مرنوا عليه أو عما يماثله ، و بعد تهيئة الجو المناسب يمليه عليهم ليكتبوه من الذاكرة . و يراعى أن يكون الإملاء الاختبارى على فترات متباعدة .

و يتبع المعلم الطرق الفردية فى علاج الصعوبات الفردية الخاصة التى قد تظهر فى كتابة التلاميذ ، فيكلفهم جمع كلمات تساعد على تذليل صعوباتهم الخاصة من الكتب والصحف والبطاقات التى يتداولونها ، على أن يكتب كل منهم ما يجمعه مرتباً فى قوائم ليعرضوها على المعلم ، وقد يستخدم المعلم نظام البطاقات فى تدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة وتذليل صعوباتهم .

وتخصص المناهج بعض الدروس للإملاء فى الصفين الأول والثانى من المرحلة الإعدادية بهدف تنمية المهارة التى اكتسبها التلاميذ فى المرحلة الابتدائية ودعمها .(٣٢) ويستحسن لدعم مهارات التلاميذ الإملائية أن يتم التدريب على أساس من الإلمام ببعض قواعد الإملاء ؛ ولذلك وضع لهذين الصفين منهج إملائى مقرر يتضمن التدريب على صعوبات الإملاء التى يشيع فيها غلط التلاميذ . ففى الصف الأول الإعدادى يتم تدريب التلاميذ على كتابة الهمزتين المتوسطة والمتطرفة فى مختلف أوضاعها على الياء وعلى الواو وعلى الألف ومفردة ، وكتابة الألف اللينة ، وكتابة التاء المفتوحة والمربوطة ، وهمزتى الوصل والقطع ، والحروف اللثوية ، وعلامات الترقيم ، ومواضع الحذف والزيادة الكثيرة الدوران فى الكتابة . ولم تحدد المناهج الدراسية مقررا للإملاء فى الصف الثانى الإعدادى ، ونصت على أن العناية بالإملاء تستمر عن طريق مادة التعبير .

ويتم تدريس القواعد الإملائية على أساس إملاء عبارات وجمل متفرقة تتضمن القاعدة الإملائية التى يراد تدريب التلاميذ عليها . وتكرر هذه المناهج ما سبق عرضه فى كيفية تدريس الإملاء بالمرحلة الإعدادية فى مصر .

والخلاصة التى يمكن أن نفيدها من عرض منهج الإملاء فى سوريا هو أن أسس اكتساب مهارات الإملاء كثيرة ومتنوعة تمتد لتشمل تعليم القراءة ، ونقل النص الإملائى واستخدام الإملاء المنظور والإملاء الاختبارى ، وفهم أفكار النص الإملائى قبل الإملاء ، والقراءة الجهرية السليمة ، وتهجى الكلمات شفهيا أو كلمات مشابهة لها ، وملاحظة المعلم وهو يكتب على السبورة ، والإصغاء إلى المعلم وهو ينطق الحروف من مخارجها ، وتدريب التلاميذ على كتابة الكلمات من كتاب أو بطاقة أو صحيفة أو السبورة ، وتعيين أماكن بعض الحروف فى الكلمة ، وتكليف التلاميذ بجمع كلمات مشابهة لكلمات الدرس ، والمحاكاة والتكرار ، وطول مدة التمرين وكثرته ، وعدم التعرض لقواعد الإملاء لذاتها وإنما إذا ألحت المناسبة ، أما النصوص الإملائية فلها شروط يجب أن تتوفر فيها عند اختيارها لدرس إملاء منها : ملاءمتها لميول التلاميذ وحاجاتهم ومستواهم العقلى ، واتصالها بفروع اللغة الأخرى أو المواد ، الدراسية المختلفة ،

---

(٣٢) الجمهورية العربية السورية : مناهج المرحلة الإعدادية ــ دمشق : وزارة التربية ، ١٩٧١ ــ ١٩٧٢ ــ ص ص ٩٠ ــ ٩١ .

واتصالها بحياة التلاميذ اليومية واشتمالها على كلمات مألوفة مما يحتاج التلاميذ إلى استعماله واتصالها ببطولات العرب وأمجادهم ومثلهم العليا ومعالم بلادهم والمناسبات الوطنية والقومية والدينية ، كما تؤكد مناهج الإملاء على اتجاه جيد فى تعليم الإملاء وهو أن يستخدم المعلم الطرق الفردية فى علاج الصعوبات والأخطاء الفردية .

الجمهورية العراقية

يهدف تعليم الإملاء فى المرحلة الابتدائية بالجمهورية العراقية إلى أن يعرف التلميذ ضوابط رسم الكلمات والأصول الإملائية ، وأن يلم بعلامات الترقيم و يعرف معنى كل منها ، وأن يكتسب النهج الصحيح للكتابة والسرعة ، وأن تتكون لديه عادة التنظيم والنظافة فى الكتابة . (٣٣) ففى الصفين الأول والثانى يعرف التلميذ كيفية رسم الكلمات رسماً صحيحا بخط واضح و بسرعة تناسب مستوى نموه . والوسائل المقترحة لتحقيق هذه الأهداف تشمل تكليف التلاميذ نقل بعض كلمات أو عبارات من كتاب القراءة المقرر، أو مما يقوم المعلم بكتابته على السبورة من ألفاظ أو عبارات ، أو من لوحات كتبت عليها عناوين أو عبارات تتصل بنشاط التلاميذ .

ويهدف تعليم الإملاء فى الصفين الثالث والرابع إلى أن يعرف التلاميذ بعض قواعد الإملاء المناسبة التى تعينهم على فهم الأسس التى يقوم عليها رسم الكلمات المألوفة لديهم ، وأن يعرفوا رسم الكلمات الشاذة التى يكثر تداولها بالنسبة إليهم . وأن يعرفوا أسماء علامات الترقيم ومعناها ، وأن يكتسبوا عادة التنظيم والنظافة ، وأن يهتم المعلم بمراجعة مايكتبه التلاميذ محاولا تصحيحه . والوسائل المستخدمة لتحقيق هذه الأهداف تشمل النقل والإملاء .

يفيد النقل فى تدريب التلاميذ على محاكاة رسم الكلمات التى تمر بخبرتهم فى مواد القراءة ، كما أنه يساعدهم على تقوية الفهم بها ، و يعودهم على كتابتها كتابة صحيحة ، ومن النقل نوع يكلف فيه التلميذ بتجميع بعض الكلمات التى تتشابه فى قاعدة ما كتكليفهم تصفح كتاب المطالعة ، وتجميع الكلمات التى تبدأ باللام المشددة مثل اللبن واللحم واللص واللعب واللقمة والليل واللوحة . ويمكن عمل لوحات من الورق السميك

---

(٣٣) الجمهورية العراقية : منهج الدراسة الابتدائية ــ بغداد : وزارة التربية ، ١٩٧٩ ــ ص ص ٣٥ ــ ٩٣ .

لهذه الكلمات تعلق على حائط الفصل . وهناك بعض الكلمات الشاذة فى كتابتها والتى يجمعها التلاميذ إنْ أمكن أو يساعدهم المعلم على جمعها مثل الكلمات المبدوءة بلام مشددة ولكنها تختلف عما سبقها فى كونها تكتب بلام واحدة وهى : الذى ـ التى ـ الذين . وتكتب كل مجموعة من هذه الكلمات على لوحة مستقلة وتعلق فى الفصل ويمكن أن تكون بجوار اللوحة السابقة لوحة كتب عليها : هؤلاء ، أولئك ، أولو الأمر ، ولوحة ثالثة كتب عليها : هذا ، هذان ، ولوحة رابعة كتب عليها : الله ، الرحمن ، طه ، ومن السهل أن يقوم التلميذ بالنقل خارج الفصل ، ولذا فإن من الممكن أو من المفضل الإقلال من ممارسة هذا النشاط داخل الفصل لكى لا تتأثر بذلك المناشط الأخرى ، أى أن يكلف التلميذ بفعالية النقل فى وقت فراغه داخل المدرسة وخارجها .

أما الوسيلة الثانية التى تستخدم لتحقيق أهداف الإملاء فهى ممارسة الإملاء . وهناك نوعان من الإملاء متعارف عليهما هما : الإملاء المنظور والإملاء الاختبارى . ففى الإملاء المنظور يعرض المعلم على التلاميذ الموضوع الملائم ، و يوجههم إلى قراءته والمناقشة فيه وملاحظة رسم كلماته ، ثم يطلب منهم تهجى بعض الكلمات دون النظر إلى الأصل ، و بعد ذلك يحجب المعلم الموضوع الإملائى ويمليه على التلاميذ وحده ليكتبوه معتمدين على ذاكرتهم فى تصور رسم الكلمات ، ويمكن أن يقدم هذا النوع من الإملاء بكثرة فى الصف الثالث ، أما فى الصف الرابع فيستمر الإكثار منه فى النصف الأول من العام الدراسى و يقل فى النصف الثانى . أما الإملاء الاختبارى فهو ذلك النوع الذى يقدم إلى التلاميذ دون أن تعرض عليهم موضوعاته مقدما ، على أن تكون كلماته عادة من الكلمات المألوفة لدى التلاميذ . ومن الكلمات التى يكثر استعمالها فى الحياة اليومية ، و يراعى فى الإملاء أن يكون صوت المعلم واضحاً ومسموعا للجميع ، وأن يقسّم الموضوع الإملائى إلى وحدات أو فقرات ، وأن يملى المعلم كل وحدة مرة واحدة أو أكثر إذا استدعت الضرورة ، وإذا طلب أحد التلاميذ الإعادة فعلى المعلم أن يوجّهه إلى الانتظار حتى الفراغ من إملاء القطعة وإعادتها مرة ثانية للمراجعة ، و يستحب عدم الإسراف فى تقديم قواعد الإملاء للتلاميذ ، ويمكن استغلال القوائم بالكلمات المتشابهة ، وتكليف التلاميذ بجمع كلمات متشابهة لنماذج تقدم إليهم كوسيلة من وسائل تثبيت رسم الكلمات رسماً صحيحاً فى أذهانهم . مثل تكليف التلاميذ بجمع كلمات تنتهى بهمزة قبلها ألف ممدودة مثل : ماء ، سماء ، ضياء ، أو جمع كلمات تنتهى بهمزة ليست قبلها

ألف مثل : عبء ، جزء ، دفء ، أو صياغة نماذج على النحو التالى : ماء ، ماءه ، ماؤه ، مائه .

و يرتقى تعليم الإملاء فى الصفين الخامس والسادس فيهدف إلى تدر يب التلاميذ على الإملاء المنظور والإملاء الاختبارى فى الصف الخامس ، ثم يخفف المنظور بالتدر يج من الصف الخامس و يكثر الاختبارى ، على حين يكون الإملاء الاختبارى هو الأساس فى الصف السادس . و ينبغى أن يكون التلاميذ قد ألموا بقواعد الإملاء ، وليس المقصود حفظ هذه القواعد ، بل اكتساب المهارة فى الكتابة الصحيحة وفقاً لهذه القواعد . فمن الواجب أن يعرف التلميذ الفرق بين التاء المستديرة والتاء الطو يلة ويمكنه أن يجمع كلمات لذلك . ومن الواجب أن يعرف الفرق بين واو الجمع التى تكون فى الأسماء ، وواو الجماعة التى تتصل بالفعل وتتبعها ألف فى الماضى (كتبوا) ، والأمر (اكتبوا) والمضارع المنصوب أو المجزوم (لن يكتبوا ، لم يكتبوا) وأن يعرف اللام المشددة ، وكتابة المقصور والمنقوص ، وألف العلة فى أواخر الأفعال ، والهمزة فى وسط الكلمة وآخرها إلى غير ذلك من الكلمات التى يكثر تداولها فى الكتابة والكلام . ويجدر بالمعلم أن يشجع تلاميذه على عمل لوحات تعلق فى الفصل وتحتوى على كلمات متشابهة فى القاعدة الإملائية ، وكذلك أن يوجه التلاميذ إلى جمع كلمات تتشابه فى جانب إملائى معين لأن ذلك من الأمور التى تساعد فى تثبيت هذه القواعد . و ينبغى أن تكون الموضوعات التى تدور حولها قطعة الإملاء طر يفة تستثير اهتمام التلاميذ ، وأن تكون ذات قيمة تعليمية أو تر بو ية ، كما يجب أن تكون كلماتها سهلة ومفهومة لدى التلاميذ . ويمكن اعتبار قطعة الإملاء مناسبة فى طولها إذا كانت فى حدود ١٠٠ ــ ١٢٥ كلمة تقر يبا . و ينبغى على المعلم أن يتبع الطرق الفردية فى معالجة الصعوبات الفردية الخاصة التى قد تظهر فى كتابات بعض التلاميذ فيكلفهم جمع كلمات تساعد على تذليل صعوباتهم الخاصة من الكتب والصحف والبطاقات التى يتداولونها ، على أن يكتب ما يجمعه مرتبا فى قوائم ليعرضها على المعلم .

المملكة الاردنية الهاشمية

يهدف تدر يس الإملاء فى المرحلة الابتدائية وحتى الصف الأول الإعدادى فى المملكة الأردنية الهاشمية ــ إلى تدر يب الطلاب على رسم الكلمات والحروف رسما

صحيحا بحيث يصبح مهارة مكتسبة، فيمارسون الكتابة الصحيحة بعد الدربة دونما جهد أو إعمال فكر. (٣٤) ويهدف بعد ذلك إلى رسم الكلمات بخط واضح مقروء. و يشمل ذلك أحوال الحروف ووضع النقط عليها غير بعيدة عنها، وإعطاءها ماتستحق من تسنين. والإملاء وسيلة لتنمية دقة الملاحظة والانتباه وتعويد الطلاب النظافة والترتيب والوضوح وهى أمور ذات أثر كبير فى التربية. والإملاء عملية تنسيق بين العين والذاكرة والأذن واليد، فالعين هى الوسيلة لمشاهدة الكلمة وهى تساعد على رسم الصورة الصحيحة فى الذهن، والذهن يساعد على تذكر صورتها حين كتابتها، ومن هنا وجبت تقوية الربط بين درس القراءة والإملاء. والأذن هى الوسيلة لتمييز المقاطع والأصوات ذات المخارج المتقاربة حين الكلام؛ لذلك ينبغى تدريب الأذن على إدراك ما بين تلك الأصوات من فروق بمطالبة الطلاب بنطقها وتهجئتها وكتابتها. واليد هى العامل الفعال فى الكتابة، ويجب أن تعتاد يد الطفل طائفة من الحركات العضلية الخاصة لرسم صور الكلمات بطريقة صحيحة متقنة، وسرعة معقولة وملائمة لسن الطالب.

و يبدأ تعليم الإملاء منذ الصف الثالث الابتدائى، ويمارس تعليم الإملاء المنظور فى هذا الصف الدراسى تمهيدا للإملاء من الذاكرة. وطريقته أن يعرض المعلم بعض جمل على اللوح تمهيدًا لتخيلها ورسمها من الذاكرة القريبة العهد، ومعنى ذلك أن الهدف من تعليم الإملاء هو تعليم الطلاب الكتابة الصحيحة وليس امتحانهم، ولذلك يحسن بالمعلم أن يلجأ إلى تسجيل الكلمات التى يخشى خطأ الطلاب فيها على اللوح، و يراعى فى الإملاء أن يكون بصوت واضح لا يرهق الأذن و بسرعة معقولة مناسبة لمستوى الطلاب حتى لا يغفل الطلاب بعض الأجزاء مما أملى عليهم، وأن يكون إملاء الكلمات والعبارات مرة واحدة لا تتكرر ليتعود الطلاب الانتباه لما يملى عليهم.

و ينتقل الطلاب إلى الصفين الرابع والخامس وفيهما يتم تدريب الطلاب على أن يتقنوا كتابة مايقرءون ولا تعطى قواعد الإملاء فيهما. وفى أثناء تعرف الطلاب الكلمات الجديدة فى القطعة التى ستملى عليهم يجمل أن تلفت أنظارهم إلى القياس على الأشباه والنظائر: فسؤال مثل فؤاد ومؤاب، وعباءه مثل قراءة وتساءل وتثاءب وتفاءل، ومآدب

---

(٣٤) المملكة الأردنية الهاشمية. مناهج اللغة العربية للمرحلة الإلزامية (الابتدائية والإعدادية) ـ عمان. وزارة التربية والتعليم، ١٩٦٩ ـ ص ص ٣١ ـ ٣٥.

مثل مآكل ومآذن ومآرب ، وقلائل مثل قلائد ونصائح وقبائل وعجائز وفائز وفائق وهلم جرا ، وفى هذا تقوية للملاحظة وتمهيد لاستنباط قواعد عامة فى المستقبل وزيادة فى الثروة اللغوية .

ويوجه المعلم نظر طلاب الصف الرابع الابتدائى إلى الكلمات التى تكتب بخلاف ما تنطق ، ويستمر فى هذا حتى يستيقن إتقانهم المطلوب . ومن ذلك : هذا وهذه وهؤلاء وهاتان وهأنذا وأولئك وذلك وكذلك وذلكم وذلكن والله وإله ولكن وبسم الله ، ويوجه المعلم أنظارهم إلى الفرق فى الدلالة والكتابة بين (الذين) و (اللذين) و (عمر) و (عمرو) ولئن ولأن والتاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء الختامية ، ويدربهم المعلم على كتابة همزة الوصل . وعلى الكلمات المعرفة بال الشمسية والقمرية المسبوقة بحروف الجر مثل : فى الكتاب وللكتاب ، وبالشمس وللشمس ، وعلى كتابة (ابن) بين علمين ومنفردة وفى أول السطر . ولا يتعرض لشىء من ذلك إلا ما يرد فى دروس القراءة والمحفوظات . ويستحسن أن يجمع المعلم الكلمات التى يشيع فيها الغلط بين الطلاب ، ويصوغ منها أو مما يشابهها موضوعا ذا جمل مترابطة ، ويمليه عليهم بعد القراءة والمناقشة .

وتدريس الإملاء فى الصفين السادس الابتدائى والأول الإعدادى يتجه إلى دراسة الهمزة فى وسط الكلمة وفى آخرها ويقتصر من ذلك على القواعد كثيرة الاستعمال ، والألف اللينة ، وما الاستفهامية واتصالها بالجار ، والفاء الداخلة على (ال) وعلى فعل الأمر مثل : (فالوالد ، فليقم خالد) وزيادة الألف بعد الواو التى هى ضمير أى واو الجماعة .

وأهم طرائق تدريس الإملاء التى تشير إليها المناهج الدراسية هى تدريس الإملاء من خلال قطعة تختار بحيث تكون فكرة كاملة المعنى ، ويستحسن أن تكون فى الصفوف الثالث والرابع والخامس مما سبق للطلاب أن قرأوه فى دروس القراءة الجهرية ، أما فى الصفين السادس الابتدائى والأول الإعدادى فيمكن أن تكون القطعة مما سبق أن قرأوه أو جديدة عليهم ملائمة لمستواهم الفكرى واللغوى . وفى جميع الأحوال ينبغى أن يتعرفوا إلى القطعة قبل إملائها عليهم . ثم يسير تدريسها فى الخطوات الآتية : يقدم المعلم للإملاء بمقدمة قصيرة تهيء طلابه للمضى فى الدرس بشوق ، ويقرأ المعلم القطعة قراءة نموذجية وقد يجد من المناسب إثباتها على اللوح كاملة فى الصفوف الابتدائية العليا ، ويناقش المعلم الطلاب فى أفكار القطعة وفى معانى مفرداتها وتراكيبها وعليه أن يتأكد من فهم

الطلاب لكل مافيها قبل البدء بإملائها ، ثم تمسح القطعة عن اللوح أو تمسح كلماتها الصعبة التى أثبتت على اللوح ، ولامانع من إبقاء بعضها أمام الطلاب إذا شك المعلم فى إمكان ضبط طلابه لما تجنبا لجريان أيديهم بالخطأ فيها ، ويخرج الطلاب دفاتر الإملاء وأدوات الكتابة ، و يقف المعلم فى مكان مناسب ظاهر للجميع ويملى القطعة جملة جملة بسرعة معقولة ، على أن يقرأ الجملة مرة واحدة لايعيدها إلا عند الضرورة ليعتاد الطلاب الانتباه والإصغاء . بعد أن ينتهى المعلم من إملاء القطعة يقرؤها قراءة هادئة ليتدارك الطلاب مافاتهم من كلماتها ، وعلى المعلم أن يتأكد أن الطلاب يجلسون جلسة مريحة صحيحة ، وأن يلاحظ إمساكهم الأقلام بالشكل الصحيح ، وأن ينبههم إلى ضرورة الاهتمام بعلامات الترقيم و بالخط الجيد و بالنظافة والترتيب .

و يتبع المعلمون فى تصحيح الإملاء طرقا متعددة من أهمها :
أن يصحح المعلم دفتر كل طالب وحده فى الصف وعيب هذه الطريقة أن الطلاب يحرمون من إشراف المعلم المباشر مهما يحاول أن يشغلهم ، وربما انصرفوا عن العمل الجدى . أو تصحيح الدفاتر خارج الصف . وعيبها أنها ترهق المعلم إرهاقا كبيرا من غير طائل لتراخى الوقت بين وقوع الطالب فى الخطأ ووقوفه على الصواب ، فهى تقتضى المعلم وقتا طويلا ، وقليلا ماتنفع الطالب . أو يتبادل الطلاب الدفاتر فيصحح كل منهم دفتر أحد زملائه وفق مافى الكتاب أو النموذج المكتوب على لوح إضافى ، وعيوب هذه الطريقة منها مايتصل بإيقاع النفور والعداء بين الطلاب فى بعض الحالات ، وعدم ضمان الدقة فى عملية التصحيح ، أو يصحح كل طالب دفتره بنفسه بأن يضع خطا تحت كل خطأ بالرجوع إلى النموذج المعروض عليهم من الكتاب أو اللوح الإضافى . والطريقة الأخيرة أفضل فى الإملاء التدريبى ، لأن الغاية هى الكتابة الصحيحة ، وعدم جريان اليد بالخطأ ، وإشعار الطالب بأن المعلم يثق فيه و يعتمد عليه . وعلى المعلم أن يقرأ الدفاتر بنفسه خارج الفصل ليتحقق من قيام الطلاب بعملهم على وجه مرض ، وليتعرف مهاراتهم وتنسيقهم ونظامهم ونظافتهم . أما الإملاء الاختبارى فيجب أن يصححه المعلم بنفسه .

وخلاصة القول : إن مايلفت النظر فى منهج تدريس الإملاء فى المملكة الأردنية الهاشمية هو مفهوم الإملاء وأهداف تعليمه التى تركز على أسس مهمة فى تعليمه ، تشمل الالتفات إلى تنسيق العمل بين استخدامات أكثر من حاسة لدى المتعلم هى

العين والأذن واليد والذاكرة ، و بيان دور كل منها والإسهامات التى تقدمها فى تعليم الإملاء . يضاف إلى ذلك التفصيل المفيد والمعلل لكيفية القيام بإملاء الطلاب القطعة المراد تدر يبهم على سلامة الإملاء من خلالها ، والطرق المتنوعة التى تستخدم فى تصحيح الإملاء ، ومايترتب على كل طر يقة من فوائد تعليمية وتر بو ية .

سلطنة عمان

يختلف تنظيم منهج اللغة العربية بسلطنة عمان عن غيره من المناهج فى البلدان العر بية .(٣٥) فمكونات المنهج العمانى تستوى على مستو يين : مستوى موضوعى يستغرق تعلم اللغة وتعليمها فى العناصر التالية : المفردات ، والأبنية ، والتركيب ، والإعراب ، والأساليب ، والإملاء ، والخط ، والترقيم . ووظيفى يستغرق تعليمها فى العناصر التالية : القراءة الصامتة ، والقراءة الجهر ية ، والاستماع ، والتعبير الشفهى ، والتعبير الكتابى ، والتذوق . ولذلك يفتقد الناظر إلى المنهج تسميات تقليدية متعارف عليها . ولذلك نجد أن « النص الكامل المشرق » دائما هو المحور والمنطلق فى علاج أية جزئية لغو ية أو وظيفية .

وتشير هذه المناهج إلى أن تعليم الإملاء حتى الصف الثانى الابتدائى يقتضى أن يمضى الطلبة فى كتابة أجزاء مما يقرؤون ، على نحو يجعلهم يختزنون صور طوائف من الكلمات والجمل ، تهيء لهم تمييز صور الحروف فى المواضع المختلفة ، و يتبينون بالتعرض والاستنتاج قواعد رسم الكلمات فى العربية جملة بلا تقر ير مباشر للقواعد ، و يدر بون على كتابة بعض الصعو بات الإملائية التى تمثل اختلافا بين مايكتب ومايلفظ .

ويمضى تعليم الإملاء فى ركاب القراءة فى الصف الثالث الابتدائى . وفيه يكتب الطلاب بعض مايكونون قد قرؤوه ففهموه ، و يتهيأ لهم بذلك التعرض لأشكال رسم الكلمات فى العربية ، ومايضبطها من قواعد يستخلصونها بأنفسهم ، وبمقدور المعلم أن يستخلص فى أثناء الدرس الصعو بات الإملائية التى تعرض لطلابه فيدير حولها محاور من القراءة والإملاء . فالكلمات المنونة قد تكون حوارا ، أو واو الجماعة أو التاء المر بوطة والمفتوحة إلى آخر ما هنالك من الصعو بات الإملائية .

---

(٣٥) سلطنة عمان . منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والإعدادية ــ عمان : وزارة التربية والتعليم ، ١٩٧٩ .ــ ص ص ٢٩ــ ٧٦ .

أما تعليم الإملاء فى المرحلة الابتدائية العليا وتشمل الصفوف الرابع والخامس والسادس من المرحلة الابتدائية ــ فلم تشر المناهج إلى درس الإملاء . وفى المرحلة الإعدادية نجد تحديدا لبعض قواعد الإملاء دون ربطها بصف دراسى معين . وهذه القواعد هى : الهمزة ، ومايلفظ ولايكتب مثل هذا ولكن ، ومايكتب ولايلفظ مثل همزة الوصل ، والألف بعد واو الجماعة ، ونقطتا التاء المربوطة ، وأسنان الحروف ذوات الأسنان مع العناية بعلاج الأخطاء الشائعة . أما الحديث عن الترقيم فيتضمنه الحديث عن قواعد التركيب لاقواعد الإملاء .

وتؤكد هذه المناهج على أن الإملاء لاينفصل فى حصص منفردة عن حصص القراءة ، بل تنتهى حصة القراءة بالكتابة أو الإملاء بحيث يشكل الإملاء إلى القراءة حتى الصف الثانى الابتدائى نسبة ١ : ٣ من الزمن . وأسلوب تدريس الإملاء فى « ضوء النص الكامل » يسير فى عدة خطوات : يكتب المعلم عنوان الدرس على اللوح ، ثم يكتب جملة قصيرة عامة ، يقرؤها التلاميذ ثم يطالبهم بكتابتها و ينتقل إلى أخرى ، وهكذا ، حتى يكتب التلاميذ مابين ٣ــ ٥ أسطر بعدها يمسح الجمل عن اللوح ، و يبقى على الألفاظ التى يقرر تثبيت كتابتها ، ثم يملى على التلاميذ الجمل التى مسحها جملة جملة ، و بعد هذا يلتقط المعلم مايحتاج إلى علاجه . وفى الصف الثالث الابتدائى يصبح للإملاء المنظور حصتان فى الأسبوع ، و للإملاء الاختبارى مرة واحدة فى الشهر.

وخلاصة القول : إن مايمكن التوصل إليه من هذا العرض أن درس الإملاء لاينفصل عن دروس اللغة العربية فهوجزء من دروس القراءة ، وهويدرس من خلال النص الكامل بعد المرحلة الابتدائية الدنيا ، ومعنى ذلك أن الإملاء يرتبط بفروع اللغة العربية ، وأن اعتماده يكون بالضرورة على أغلاط التلاميذ وعلاجها بعد وضعها فى وحدات نوعية مناسبة .

دولــة الكويت

تشير مناهج اللغة العربية فى التعليم العام بدولة الكويت إلى أن تدريس الإملاء يمتد من المرحلة الابتدائية حتى نهاية المرحلة المتوسطة . (٣٦) ويهدف تدريس الإملاء فى

---

(٣٦) دولة الكويت . مناهج اللغة العربية فى التعليم العام.ــ الكويت : وزارة التربية ، ١٩٨١ .ــ ص ص ٢٩ــ ١٦٥ .

المرحلة الابتدائية إلى أن يكتب التلميذ كتابة صحيحة من الناحية الهجائية بدرجة تناسب مستوى نموه . و يترجم هذا الهدف تدريجيا عبر صفوف المرحلة الابتدائية ، فيدرب تلاميذ الصف الأول الابتدائى على الإملاء بحيث يكون ذلك من كلمات كتاب القراءة المقرر، فإذا أجادوها بنيت كلمات جديدة من الحروف الهجائية التى عرفها التلاميذ ووعوها . والكتابة تتم على أية صورة من الصور التى لا قيد فيها كالكتابة فى الهواء وعلى الدرج وفى الرمل وتشكيل الحروف بالصلصال أو الخرز أو الورق . وفى كل ذلك نشاط ذاتى للطفل ، كذلك الكتابة فى الألواح الحجر ية والكتابة بالأقلام الملونة بعد ذلك . على أن يتم هذا بعد التدر يب الكافى على القراءة . وفى مصاحبة الكتابة للقراءة على هذه الصورة دفع للملل عن الطفل وتثبيت لصور الحروف فى ذهنه لإدراكه إياها عن طر يق حواس مختلفة : العين والسمع واللسان واليد .

وتربط دروس القراءة والكتابة فى الصف الثانى الابتدائى ، و يكتب التلاميذ الكلمات التى تضمنت خبرات هجائية جديدة فى دفتر خاص ليتعودوا رسم هذه الكلمات وما يماثلها رسماً صحيحا . ومهارات الإملاء التى يهتم بها هى تنو ين التاء المر بوطة بالفتح والرفع والكسر والتنو ين بأنواعه . و « ال » الشمسية والقمر ية ، والشدة .

ويجمع المدرس فى الصف الثالث الابتدائى بين القراءة والكتابة كما هو متبع فى الصفين السابقين ، وذلك فى بداية العام الدراسى ، وتختار قطع الإملاء التى يتم التدر يب عليها مما قرأ التلاميذ فى كتاب القراءة وغيره بحيث تكون فى مستوى مهارات الكتاب المقرر، وأهمها الحروف الهجائية بأسمائها وأصواتها المختلفة ، والمد بأنواعه ، والتنو ين بأنواعه ، والشدة مع الحركات ، والتاء المر بوطة والمفتوحة ، وال الشمسية والقمر ية ، وهاء الغائب ، والهمزة المتطرفة بعد المد بالألف ، والألف المقصورة ، والألف بعد واو الجماعة ، والهمزة المتوسطة على الياء ، والكلمات المشتملة على حروف تلفظ ولا تكتب : هذا ــ هذه ــ لكن ــ ذلك ، والهمزة المتوسطة على الواو ، واتصال بعض الحروف بالأسماء المعرفة بأل مثل : بالنهار ، للتلميذ ، كالمطر ، وإسقاط همزة الوصل عند درج الكلام والموازنة بينها و بين همزة القطع ، ولابد فى الإملاء بأنواعه المنقول والمنظور والاختبارى من قراءة القطعة قبل إملائها وإلقاء الأضواء على مضمونها عن طر يق المناقشة الواعية ، وتناول الصعوبات الهجائية بالشرح والتحليل والمناقشة . أما فى الإملاء الاختبارى فلا يلجأ المدرس إلى مناقشة الصعوبات الهجائية بل يرجىء ذلك إلى مناقشتها

فى درس جديد كأخطاء شائعة يعدّ لها المدرس بطاقات قبل الدرس . و ينبغى أن تكون قطعة الإملاء جيدة الاختيار تلبى حاجات التلاميذ وتناسب مداركهم ، وتعطى فكرة متكاملة دون تكلف ، ويجب تعو يد التلاميذ الدقة فى الكتابة .

وتختار قطع الإملاء فى الصف الرابع الابتدائى مما قرأ التلاميذ فى الكتب المقررة للمطالعة أو المحادثة ، أو يختارها متصلة ببيئة التلاميذ ملائمة لمستواهم ، و يتم التأكيد على مهارات الإملاء التى سبق للتلاميذ أن تدربوا عليها فى الصف الثالث بالإضافة إلى كتابة كلمة ابن ، والهمزة بأنواعها المختلفة ، ودخول بعض الحروف على همزة الوصل مثل : للنور، باللسان .

وتنص المناهج الدراسية على أن يكتسب تلميذ المرحلة المتوسطة المهارات الأساسية فى الإملاء ، وأن يدرب عليها تدر يبا كافيا فى الصفوف الأربعة بهذه المرحلة . فهو قد تمكن من رسم الكلمات العربية ، لكنه يظل محتاجا إلى متابعة الإرشاد والتدر يب ، فلا تزال أمامه كلمات كثيرة لم تسعفه طاقته فى المرحلة الابتدائية بتلقيها والمران على كتابتها ، ولأنه أصبح محتاجا إلى معرفة علامات الترقيم وفهم الدلالات المعنو ية لها . وقد يسبق إلى الفهم أن القطع الإملائية يجب أن تشيع فيها الكلمات ذوات الألفات اللينة والهمزات ونحوها مما يقع فيه الخطأ و يكثر الاشتباه . وفى سبيل ذلك لا بأس من حذف الكلمات المألوفة السهلة الإملاء لتوضع مكانها كلمات صعبة متصيدة ، ولو أدى ذلك إلى ركاكة الأسلوب وضعف التعبير. وهذا فى الحقيقة وهم خاطىء لأننا إذا وفقنا فى جعل التلميذ يكتب الأسلوب العادى سليما من خطأ الرسم بريئا من زلل الإملاء فإننا نكون قد حققنا هدفنا الأصيل من درس الإملاء ، ولهذا يجب أن نحرص على أن تكون القطعة المختارة من النوع الأدبى الذى نعتبره نموذجا حسنا يغذى عاطفة التلميذ ، و يز يد معلوماته و ينمى إحساسه بالجمال فى اللفظ والأسلوب . على أنه إذا استوت فى التعبير عن المعنى كلمتان ، وكانت إحداهما مألوفة دارجة والأخرى جديدة يحتاج التلميذ إلى كتابتها ليفيد معناها و يعرف رسمها ، فإننا نختار الكلمة الثانية مادامت متسقة مع ما حولها بعيدة عن التكلف ، ليس بها نظائر كثيرة فى جدتها بين كلمات القطعة . وقواعد الإملاء لا تعلم لذاتها ، بل ينبه المدرس إليها عرضا حين يرى خطأ شائعا فى كتابة بعض الكلمات التى تخضع لقاعدة واحدة وذلك فى الصفين الأول والثانى المتوسطين . أما فى الصفين الثالث والرابع فيستحسن دعم مهارات التلاميذ الإملائية بأن يقوم تدر يبهم على

أساس من الإلمام ببعض قواعد الإملاء ، وهى التى يشيع فيها أخطاء التلاميذ ، ولتحقيق ذلك تستخدم عبارات وجمل متفرقة تتضمن القاعدة الإملائية التى يراد تدريب التلاميذ عليها ، ويراعى فى ذلك :

- أن تكون هذه العبارات طبيعية غير متكلفة ، لا تقحم فيها الصعوبات الإملائية إقحاما ، وأن تكون فى مستوى التلاميذ من حيث الفكرة واللغة .
- أن ترقم هذه العبارات بأرقام مسلسلة ، على أن تبدأ كل عبارة جديدة فى سطر جديد .
- أن يكون التصويب بإعادة كتابة الجملة التى وقع فيها الخطأ كاملة إذا كان رسم كلمة يتغير بتغير الأساليب وإلا كان التصويب للكلمة التى وقع فيها الخطأ فقط .
- أن يكتفى المدرس بوضع خط أحمر تحت الخطأ دون أن يكتب الصواب ، ليترك للتلميذ فرصة التفكير فى أسباب خطئه ، والبحث عن قاعدة الرسم الإملائى الصحيح .
- أن يجمع المدرس أخطاء التلاميذ الإملائية الشائعة فيما يملى عليهم من عبارات ويقسمها إلى وحدات متجانسة ، ويوضح قاعدة الوحدة ثم يدربهم عليها . ويحسن أن يقوم بهذا العمل فى بداية العام الدراسى ليستهدى بنتائج مسحه للأخطاء الإملائية فى تحديد خطة سيره خلال العام الدراسى .

ويمكن أن يستبدل المعلم بالأساليب والجمل المتفرقة قطعًا مختارة ذات أسلوب أدبى أو من إنشائه مسايرة للمناسبات والأحداث على ألا تكون متكلفة ، مع ملاحظة التدرج ، وتنوع طرق تدريب التلاميذ عليها بين الإملاء التعليمى ، والإملاء الاختبارى . على أن يكون الإملاء التعليمى هو الوسيلة للتدريب ومعالجة الضعف ، وذلك بتحديد مهارة إملائية أو مهارتين ، ثم عرضها وتوضيحها ، ثم التطبيق عليها لتثبيتها . أما الإملاء الاختبارى فالهدف منه قياس قدرة التلاميذ ومدى تقدمهم ، ويتم على فترات حتى تتسع الفرص للتدريب والتعليم . فيناقش المدرس رسم بعض الكلمات قبل الإملاء ليجنبهم الخطأ أو يبدأ بالإملاء ثم يعالج الصعوبات التى تبدو فى كتابتهم والأخطاء التى يقعون فيها . ويجب أن يعنى المدرس بالتدريب العملى على استعمال بعض علامات الترقيم .

والخلاصة التى يمكن أن نصل إليها هى أن مناهج الإملاء فى دولة الكويت تؤكد على ربط تعليم الإملاء بتعليم القراءة حيث تعد الثانية مجالا خصبا للتدريب الإملائى ، ففيها دفع للملل عن الطفل وتثبيت لصور الحروف فى ذهنه . كما أن تعليم الإملاء يعتمد على استخدام أكثر من حاسة من حواس التلميذ فيستخدم العين والأذن واللسان واليد . ولا شك فى أن زيادة استخدام الحواس وتنوعها يؤدى إلى سرعة التعلم وتثبيته فى ذهن المتعلم ، كما يعتمد تعليم الإملاء بعد ذلك على الفهم ، فالفهم طريق الإملاء ولذلك نجد تأكيدا على قراءة القطعة قبل إملائها وإلقاء الضوء على مضمونها عن طريق المناقشة الواعية .

و يعتمد تعليم الإملاء بعد ذلك كله على فلسفة تعليمية لا فلسفة اختبارية لذلك نجد المعلم مطالبا بمناقشة الصعوبات الإملائية وشرحها وتحليلها فى الإملاء التعليمى ، وفى الإملاء الاختبارى يرجىء ذلك إلى درس تال جديد تتم فيه مناقشة الأخطاء الشائعة وتعرف القواعد التى تتضمنها الأخطاء . يضاف إلى ذلك أن تعليم الإملاء لا يجنح إلى التركيز على الكلمات الشاذة أو الصعبة فى رسمها ، بل يتجه إلى التركيز على الأسلوب العادى السليم إملائيا ، وإلى أن تكون قطعة الإملاء نموذجا حسنًا يغذى عاطفة التلميذ و يزيد معلوماته و ينمى إحساسه بالجمال فى اللفظ والأسلوب . ومما يؤكد الفلسفة التعليمية لدرس الإملاء أن المناهج توصى المعلم بأن يجمع أخطاء تلاميذه فى الإملاء فى بداية العام الدراسى ليستهدى بنتائج هذا المسح للأخطاء الإملائية الشائعة فى تحديد خطة سيره خلال العام الدراسى .

المملكة العربية السعودية

يحدد منهج التعليم الابتدائى بالمملكة العربية السعودية الهدف من تعليم الإملاء فى إكساب التلاميذ المهارات اللازمة للكتابة بخط واضح مقروء خال من الأخطاء الإملائية وتدريبهم على كتابة الكلمات كتابة صحيحة وتثبيت صورها فى أذهانهم والقدرة على استعادة تلك الصور عند الكتابة ، وتعويدهم الانتباه وقوة الملاحظة والدقة والترتيب والتنسيق ، وتدريب حواسهم على الإجادة والإتقان ، وهذه الحواس هى الأذن التى تسمع واليد التى تكتب والعين التى تبصر الصواب من الخطأ ليتمكنوا من

كتابة مايسمعون فى سرعة ووضوح وإتقان، واختبار معلوماتهم فى كتابة الكلمات لمعرفة مواطن الضعف ومعالجتها، وتوسيع معلوماتهم وتنمية قدراتهم على التعبير. (٣٧)

و يتحدد الهدف من تدريس الإملاء فى الصفين الأول والثانى فى نسخ مايقرأ نسخاً صحيحا، وبخط واضح وكتابة مايملى عليه من قطع معينة من كتابه، و يسير تعليم القراءة والكتابة فى هذين الصفين، جنبا مع جنب، وقد روعى فصل الإملاء عن دروس القرآن الكريم بحيث يتم تدريس الإملاء مستقلاً بعد أن ثبتت صعوبة تدريسه بواسطة القرآن الكريم، كما روعى أن يكلف التلاميذ كتابة جُملٍ من كتاب القراءة فى كراساتهم بضع مرات حتى تمرن عليها أيديهم وتثبت صورها فى أذهانهم محاكين المدرس فى كيفية رسمها، ويحسن أن يدرب الأطفال على عمل كلمات من الصلصال والسلك والورق الملون فى حصة التربية الفنية، و يقوم المدرس بتصحيح ماكتبه التلاميذ و يرشد المخطىء إلى الصواب.

و يتجه الهدف من تدريس الإملاء فى الصفين الثالث والرابع إلى أن يصبح التلميذ قادراً على كتابة قطع مناسبة تملى عليه من كتاب القراءة أو أى مصدر آخر مناسب فى نطاق القواعد الإملائية التى تعلمها عن طريق المحاكاة. ففى الصف الثالث يكتب التلاميذ إملاء منقولا على شكل قطع يختارها المدرس من كتب المواد المختلفة وذلك ربطا للمواد بعضها ببعض متوخيا فى تدريبهم كتابة الجمل التى تؤدى إلى إلمامهم بالكتابة السليمة. وفى الصف الرابع يكتب التلاميذ إملاء منقولا حتى منتصف العام الدراسى ثم تبدأ كتابة الإملاء المنظور، وتشتق هذه الأمالى من كتب المواد الدراسية المختلفة أيضا.

و ينصرف الهدف من درس الإملاء فى الصفين الخامس والسادس إلى أن يقدر التلميذ على كتابة الإملاء المرقوم الخالى من الأخطاء الإملائية، ففى الصف الخامس الابتدائى يكتب التلاميذ إملاء منظورا حتى منتصف العام الدراسى ثم يبدأ تمرينهم على الإملاء الاختبارى المسموع، كما يعطى التلاميذ بعض المبادىء الإملائية التى يحتاجون إليها عن طريق المحاكاة، كما يعطون تدريبا أوليًّا على علامات الترقيم. أما فى

(٣٧) المملكة العربية السعودية. منهج التعليم الابتدائى لمدارس البنين.ـــ الرياض: ورارة المعارف، ١٣٨٨هـــ ١٩٦٨م.ـــ ص ص ٢٦ـــ ٥١.

الصف السادس فيدرب التلاميذ على علامات الترقيم كالوقف والاستفهام والتعجب والتنصيص والواو المقلوبة ، بحيث يعتمد فى تثبيت هذه القواعد على المحاكاة وكثرة التدريب .

أما فى المرحلة المتوسطة فيقتصر تدريس الإملاء على الصف الأول المتوسط ويهدف درس الإملاء إلى تنمية مهارة التلميذ بمعرفة القواعد الإملائية والتدريب على قاعدة منها .(٣٨) ولهذا وضعت قواعد إملائية لدراستها تستوعب ماتدعوإليه الحاجة فى الإملاء وهى : الهمزة فى أول الكلمة ، سبقها حرف من حروف المعانى ، والهمزة المتوسطة فى أوضاعها المختلفة : مفردة وعلى الألف وعلى الواو وعلى الياء ، والهمزة المتطرفة فى أوضاعها المختلفة كذلك ، والألف اللينة المتوسطة والمتطرفة ، وعلامات الترقيم : الفاصلة والفاصلة المنقوطة والوقفة والنقطتان وعلامة الاستفهام وعلامة التأثر والقوسان وعلامة التنصيص والشرطة وعلامة الحذف .

والقواعد الإملائية لاتثبت إلا بالتدريب عليها ، فينبغى للمدرس أن يكثر من إملاء الجمل التى تدرب التلاميذ على الاستفادة من القاعدة الإملائية على أن تكون ملائمة للمستوى الفكرى للتلاميذ دون تكلف فى صياغتها . وعلى المدرس أن يراقب الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ وأن يقسمها إلى وحدات بإرجاع كل قسم إلى قاعدة إملائية واحدة ثم يصوب لهم هذه الأخطاء بإعادة كتابة العبارات التى وقعت فيها بأكملها ولاينبغى الاكتفاء بإعادة كتابة الكلمة التى وقع فيها الخطأ ، ففى كتابة العبارة كاملة تنمية لثروة الطالب اللغوية . وللمدرس أن يكتب الصواب فوق الخطأ مع مراعاة وضع خط أحمر تحته . وله أن يكتفى بوضع الخط الأحمر دون تصويب حتى يفكر التلميذ فى سببه و يرجع إلى القاعدة الإملائية الصحيحة . ثم يجمع المدرس الأخطاء الشائعة ر يصوبها على السبورة .

وجدير بالذكر أن مناهج المملكة العربية السعودية تقسم الإملاء إلى قسمين : إملاء تطبيقى و يقصد به تدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة و يبدأ من السنة الأولى و يسير مع حصص القراءة جنبا إلى جنب . وإملاء قاعدى و يقصد به تدريب التلاميذ ،

---

(٣٨) المملكة العربية السعودية . منهج المرحلة المتوسطة. الرياض : وزارة المعارف ، ١٣٩١ هـ ـــ ١٩٧١م ـــ ص ص ٦٠ــ ٦٢ .

و يشترط فيا يختار لقطع الإملاء أن يكون مناسبا للأطفال عقليا وثقافيا مثيرا لاهتمامهم خاليا من التكلف والكلمات التى لاعهد لهم بها ولم يسبق لهم التدريب على رسمها ، وأن تكون القطعة وحدة كاملة فى درس واحد والاتساق فيها للألفاظ لخدمة قاعدة إملائية معينة من قواعد الإملاء ، وللمدرس أن يختارها من الموضوعات المتصلة بفروع اللغة العربية والقصص والقراءة والمحفوظات أو من الأحاديث النبوية والحكم العربية أو من موضوعات التاريخ أو الجغرافيا أو العلوم .

والإملاء المعروف على ثلاثة أنواع : منقول ، ومنظور ، واختبارى (مسموع) فالإملاء المنقول هو ماينقله التلاميذ من كتاب أو بطاقة ، أو مايكتبه المدرس على السبورة . وهذا النوع وسيلة طبيعية لتعليم الأطفال الكتابة فى الصفين الأول والثانى لأنهم يعتمدون على المحاكاة ، بالإضافة إلى أهميته فى الحياة العامة . و يتم تدريس الإملاء المنقول بأن يعد المدرس القطعة فى كراسة التحضير ، ثم يمهد للدرس داخل الفصل بمقدمة مناسبة ، و يعرض عليهم القطعة المطلوب كتابتها أو يكتبها على السبورة و يقرؤها قراءة جيدة ، و يكلفهم قراءتها و يناقشهم فيها ثم يطالبهم بنقلها إلى كراساتهم ، ويحسن أن يرشدهم أثناء النقل إلى مراعاة النظافة والنظام والدقة وتعريفهم بعيوبهم الفردية ومعالجتها .

و يعرض الإملاء المنظور قطعة يراد كتابتها وتقرأ ثم تناقش ليفهمها التلاميذ و يطلب منهم المدرس تهجى بعض كلماتها لترسخ فى أذهانهم ، ثم تحجب عنهم و يقوم المدرس بإملائها فقرة فقرة ولمرة واحدة بتأن ووضوح نطق وحسن أداء ، وهذا النوع يبدأ فى الصفين الثالث والرابع ، ويجب أن يناقش المعلم تلاميذه فى معانى الكلمات الصعبة و يطالبهم بهجائها وكتابتها على السبورة الأصلية و بعد ذلك يمحوها أو يحجبها عنهم و يبدأ الإملاء بصوت واضح مسموع فقرة فقرة مع مراعاة أن تكون الفقرة المملاة قصيرة قصرا مناسبا للتلاميذ ثم يتدرج فى الطول بعد ذلك .

أما الإملاء الاختبارى المسموع فهو مايكتبه التلاميذ دون الاستعداد له سواء قرؤوه سابقا أو لم يقرؤوه مع مراعاة أن تكون كلمات القطعة التى تملى عليهم مما ألفه التلاميذ وتعودوه ، وليس هذا النوع من الإملاء وسيلة لعد أخطاء التلاميذ وإنما هو وسيلة لتعليمهم استعادة الرسم الصحيح للكلمات من الذاكرة ووقوف المعلم على مدى قدرتهم

فى ذلك ليتمكن من معالجة أخطائهم . و يسير تدريس الإملاء الاختبارى فى الخطوات التالية : يختار المدرس القطعة و يعدها فى كراسة التحضير، ويمهد للدرس بأسئلة مناسبة أو يعرض وسيلة إيضاح ، و يقرأ القطعة و يلقى ضوءاً على معناها الإجمالى و يناقش التلاميذ فى معانى كلماتها الصعبة و يدونها على السبورة ثم يطالبهم بهجائها وهى أمامهم على السبورة ، و بعد ذلك يمليها عليهم عبارة عبارة ولمرة واحدة بوضوح وتأن و بعد الفراغ من الإملاء يعود فيقرؤها مرة أخرى ليتمكن التلميذ الذى فاته شيء أثناء الكتابة من استدراكه ويحسن أن يفرغ المدرس من الإملاء فى منتصف الحصة ليستغل الوقت الباقى فى الإشراف على تصحيح التلاميذ لأخطائهم أو التدرب على تحسين الخط .

ولتصحيح كراسات الإملاء حالات ثلاث هى :

- أن يقوم المعلم بجمع الكراسات وتصحيحها خارج الفصل . وهذه الطريقة تساعده على كشف نواحى الضعف عند كل تلميذ ، غير أنها تؤخر إطلاع التلاميذ على أخطائهم بالسرعة اللازمة ليتخلصوا منها .
- يتولى التلميذ تصحيح كراسته بنفسه . وهذه الطريقة المثلى للتصحيح فى الفرق الأخيرة لأنها تزيد ثقة التلميذ بنفسه ، وهى أدعى إلى تثبيت الصواب فى ذهنه لمشاركته الفعلية فى التصحيح ، وعلى المعلم أن يكون شديد الحذر أثناء تجواله بين التلاميذ لئلا يمر تلميذ على خطأ ولم يدركه ، ولتلافى ذلك يحسن أن تعرض القطعة مكتوبة على سبورة إضافية لينظر إليها التلميذ وقت التصحيح ، و يضع خطًّا أفقيا تحت الكلمة الخطأ و يكتب التصحيح فوقه ، ويجب أن يطالب المدرس تلاميذه بإعادة التصويب مرتين أو ثلاثا . وإذا لاحظ أثناء تجواله بين التلاميذ أخطاء شائعة نبه إليها حتى لايتكرر الخطأ .
- يتولى التلاميذ التصحيح بطريق تبادل كراساتهم على أن يتم تحت إشراف المدرس وملاحظته ، وأن لهذه الطريقة أهدافا تربوية منها إدراك التلميذ للخطأ وتصحيحه ، والأمانة فى العمل ، والانصياع للحق ، وهذه الطريقة تصلح فى السنوات الثلاث الأخيرة . و يستحسن أن يراوح المعلم بين هذه الطرق فى تصحيح الكراسات و يلاحظ الأخطاء الشائعة و ينبه إليها .

والخلاصة التى يمكن أن نفيدها من عرض مناهج تدريس الإملاء فى المملكة العربية السعودية هى أن أهداف تعليم الإملاء لم تقتصر على الجانب المعرفى

فقط ، بل امتدت إلى الجانب الانفعالى أيضا حيث شملت إكساب التلاميذ المهارات اللازمة للكتابة السليمة إملائيا ، وتعويدهم الانتباه ، وقوة الملاحظة ، والدقة ، والترتيب ، والتنسيق ، وتدريب حواسهم على الإجادة والإتقان ، وتوسيع معلوماتهم عن طريق دروس الإملاء ، واتجه تدريس الإملاء بعد ذلك اتجاها تربويا حديثا حيث نظر إلى اللغة نظرة كلية واعتبر تدريس الإملاء ـ كفرع من فروع اللغة ـ له غاية هى سلامة اللغة المكتوبة لا حفظ قواعد الإملاء ، ولذلك ربط بين درس الإملاء وأنماط الكتابة فى المواد الدراسية الأخرى ، عن طريق توجيه المدرس إلى اختيار قطع الإملاء من كتب المواد الدراسية المختلفة التى يدرسها التلاميذ فى الصف الدراسى الذى ينتمون إليه ، ومن كتب اللغة العربية المقررة والقصص والأحاديث النبوية والحكم العربية . ومن الملاحظات المهمة التى عنى بها منهج الإملاء فى المملكة العربية السعودية أنه فصل تعليم الإملاء فى المرحلة الابتدائية عن دروس القرآن الكريم لأن بعض كلمات القرآن الكريم لها رسم عثمانى خاص بها . الأمر الذى يحتاج إلى جمع هذه الكلمات وتدريب التلاميذ على سلامة رسمها العثمانى بعد أن يتقنوا مهارات الكتابة الإملائية ، أى فى المرحلة المتوسطة .

خلاصة وتعقيب

يشير عرض مناهج الإملاء فى البلدان العربية وتحليلها إلى مجموعة من الاتجاهات السائدة والأفكار العامة التى يمكن أن نسترشد بها فى بناء مناهج إملائية تكون أكثر فعالية وتأثيرا لو أضفنا إليها أفكاراً أخر وخبرات ثرية نشتقها من نتائج البحوث السابقة ، ومن طبيعة الكتابة العربية وخصائصها ، ورؤى المعلمين والموجهين الأكفاء .

وفيما يلى عرض لهذه الاتجاهات السائدة والمفيدة فى مناهجنا والتى يمكن أن تطور تعليم الإملاء فى البلدان العربية .

يتم تدريس الإملاء فى ظلال القراءة ويرتبط بها فى الصفين الأول والثانى من المرحلة الابتدائية ، ويتحقق ذلك عن طريق كتابة جمل وفقرات قصيرة مستمدة من كتاب القراءة تركز على الحروف المتقاربة رسماً أو مخرجاً والشكل والمد بأنواعه مع التأكيد على الفهم والقراءة الجهرية فيما يكتب ، أما تدريس الإملاء مستقلا فيبدأ فى الصف الثالث الابتدائى ويستمر حتى نهاية المرحلة الإعدادية أو ما يقابلها ويتم من

خلال وصل الإملاء بفروع اللغة العربية ، والمواد الدراسية المختلفة ، وبمواقف الكتابة الحيوية اليومية التى يعيشها التلميذ ، أو ببطولات العرب والإسلام ، والمثل العليا ، ومعالم بلادهم ، والمناسبات الوطنية والقومية والدينية .

لا تقتصر أهداف تعليم الإملاء على إكساب التلاميذ الجانب المعرفى المرتبط بقواعد الإملاء والتدريب على سلامة الرسم الإملائى ، بل تمتد هذه الأهداف إلى الجوانب الانفعالية والمهارية الحركية فتركز على القيم الخلقية والاجتماعية والاقتصادية والوطنية ، والنظام والنظافة والدقة والجلسة الصحيحة وسلامة إمساك القلم والإذعان للحق فيما يكتب بالإضافة إلى توسيع الثقافة العامة للتلميذ وثروته اللغوية وأفكاره ومعارفه العامة وخبراته ومهارات التفكير العلمى والتذوق الأدبى ونشاط المتعلم وإيجابيته .

يتم تدريس الإملاء من خلال نصوص أدبية مختلفة ، طبيعية غير متكلفة ، لا تقحم فيها الصعوبات الإملائية ، فى مستوى التلاميذ من حيث الفكرة واللغة . أو يدرس الإملاء من خلال جمل وفقرات مستمدة من دروس القراءة أو التعبير أو المواد الدراسية المختلفة تتضمن قواعد إملائية محددة أو صعوبات إملائية أو كلمات نوعية ترتبط بالمواد الدراسية المختلفة ، و يرى المعلم الحاجة الماسة إلى تدريب تلاميذه عليها لجدتها أو لذيوع الخطأ الإملائى فيها .

تتنوع أساليب التقويم فى درس الإملاء . منها مايقوم به المعلم بنفسه ، ومنها مايشارك فبه المعلم بالتوجيه والمتابعة ، ومنها مايقوم به التلاميذ حيث يركز على نشاط المتعلم و يثير تفكيره بدعوته إلى البحث عن الكلمة الصحيحة وتعرف أسباب الخطأ وذلك بوضع المعلم خطا أحمر تحت الخطأ دون تصويبه ، على أن يكون تصويب الكلمة فى إطار الجملة التى وقع فيها الخطأ و بذلك تتم إعادة الجملة التى وقع فيها الخطأ كاملة لا بإعادة كتابة المفردات التى أخطأ فيها التلميذ عارية عن جملتها .

يستفاد من أخطاء الإملاء التى تشيع فى كتابات التلاميذ فيما يملى عليهم وفى سائر مايكتبون ، حيث يتم جمع هذه الأخطاء وتقسيمها إلى وحدات متجانسة ، وتحدد القواعد الإملائية التى تنتمى إليها هذه الوحدات ، و يتم تدريب التلاميذ على هذه القواعد . و يفضل أن يكون ذلك فى بداية العام الدراسى حتى يتم تخطيط منهج الإملاء فى ضوء تلك القواعد الوظيفية والعملية .

وتعليم الإملاء لا يتم بحسب فلسفة اختبارية تقوم على إملاء التلاميذ الجمل والعبارات المختلفة وتنتهى بتصويب الخطأ وإعطاء علامات للتلميذ تعتمد على عدد أخطائه ، وإنما تعليم الإملاء يتم بحسب فلسفة تعليمية تتجه إلى إفهام التلميذ لمعنى مايكتب قبل الإملاء ، وتشرح وتناقش قاعدة إملائية واحدة فى درس واحد أو فى مجموعة دروس ، وتدرب التلاميذ على الكتابة السليمة فيما يخطئون فيه ، وتعنى عناية كبيرة بكيفية تصويب التلميذ لأخطائه والإفادة من هذه الأخطاء الشائعة فى دروس جديدة . والعناية بالعلاج الفردى والتدريس الفردى الإرشادى لضعاف التلاميذ .

الأسس الناجحة التى يمكن أن يسترشد بها معلمو الإملاء هى : فهم أفكار النص الإملائى ، وفهم مفرداته ، والقراءة الجهرية التى تراعى تمثيل المعانى وإخراج الحروف من مخارجها ، وتهجى الكلمات شفهيا ، وجمع كلمات مشابهة لكلمات القاعدة ، والإصغاء بعناية إلى نطق المعلمين ، والتدريب اليدوى على نقل كلمات من كتاب أو صحيفة أو بطاقة أو السبورة وطلب تعيين بعض الحروف فى الكلمة ، والتكرار فى الكتابة ، وعدم التعرض لقواعد الإملاء فى المرحلة الابتدائية ، وربط الإملاء بالمواقف الحيوية ، وربط الإملاء بالمواد الدراسية وبفروع اللغة العربية ، وبقاموس التلميذ الكتابى ، واستخدام أكثر من حاسة من حواس التلميذ ، وتدريب الذاكرة .

■□■

الفصل الرابع

تقويم الإملاء في الوطن العربي
الهدف من تقويم الإملاء
المراحل التي سار فيها تصميم المعيار
تصميم المعيار
واقع تعليم الإملاء في البلدان العربية
نتائج تطبيق المعيار

الفصل الرابع

تقويم الإملاء فى الوطن العربى

يتناول هذا الفصل واقع تعليم الإملاء فى الوطن العربى وتقويمه. فيبدأ ببيان . الهدف من عملية التقويم فى دروس الإملاء ، والمراحل التى سار فيها بناء المعيار حتى استقر على صورته النهائية . كما يعرض واقع تعليم الإملاء فى الوطن العربى من خلال استبيان أعد لهذا الغرض وتم حساب صدقه وثباته قبل تطبيقه على عينة من المستفتين ، ثم يطبق المعيار على هذا الواقع ليحدد أمرين : أولهما الاتجاهات السائدة فى مناهج الإملاء فى الوطن العربى ، وثانيهما مدى تحقق بنود المعيار فى مجال تدريس الإملاء بهدف التوصل إلى وضع تصور مقترح يمكن أن يتخذ أساسا لتعليم الإملاء فى الوطن العربى .

وفيما يلى عرض لهذه الخطوات :

أولاً : الهدف من التقويم فى تعليم الإملاء :

تهدف عملية التقويم فى هذا البحث إلى إصدار حكم على المنهج المستخدم فى تعليم الإملاء فى البلدان العربية يتضمن جوانب القوة والضعف بغية تأكيد الأولى ومعالجة الثانية ، و يتم هذا الحكم فى ضوء معيار يتم تصميمه بأسلوب علمى ثم تطبيقه . و يعتبر التقويم المنشود فى هذا البحث خطوة أساسية لتطوير منهج الإملاء الذى يتمثل فى تقديم تصور مقترح لبرنامج متكامل فى تعليم الإملاء فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) يسترشد به فى تصميم برامج الإملاء فى البلدان العربية .

ثانيا : المراحل التى سار فيها تصميم المعيار:

كان أول سؤال واجهنا فى عملية تصميم المعيار هو: ماذا نريد من هذا المعيار؟ والإجابة هى : نريد من هذا المعيار أن يشتمل على الأحكام التى يجب أن يقوم منهج الإملاء فى ضوئها . والسؤال الثانى هو: ما الأسس التى ينبغى أن يقوم عليها المعيار؟ وغنى عن البيان أن هذه الأسس مشتقة من بعض القضايا التى اشتملت عليها الفصول السابقة .

وفيما يلى عرض موجز لأهم هذه الأسس :

المحور الأول : نتائج دراسات الإملاء :

الهدف المنشود من ذلك هو تعرف مدى توظيف منهج الإملاء الحالى لنتائج وتوصيات الدراسات التى أجريت على الإملاء فى بيئات عربية أو غير عربية ، وأبرز النتائج التى أمكن التوصل إليها من هذه الدراسات هى :

١ ــ تقديم قائمة بمهارات الإملاء موزعة على الصفوف الدراسية بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) ، تراعى المستوى المناسب لكل صف دراسى .

٢ ــ تحديد الأخطاء الإملائية وإرجاعها إلى مجموعة من الأسباب المتنوعة منها مايتصل بالمعلم ، ومنها مايتصل بالتلميذ ، ومنها مايتصل بخصائص اللغة المكتوبة ، ومنها مايتصل بطرق التدريس وغير ذلك من الأسباب المؤثرة فى العملية التعليمية .

٣ ــ الأسس السليمة فى تدريس الإملاء تعتمد على الاهتمام بالمعنى ، وربط الإملاء بالأعمال التحريرية ، وبالقراءة والواجبات المنزلية ، والاهتمام بالنطق السليم ، وإظهار مخارج الحروف ، وحصر القواعد الشاذة والتطبيق عليها بطريقة منهجية ، وتدريب الذاكرة والتناول العملى للإملاء بما يحقق الحاجة والمنفعة للتلميذ .

٤ ــ طرق تدريس الإملاء لاتقتصر على الطرق الثلاث الشائعة وهى المنقول والمنظور والاختبارى ، بل تتعدى هذه الطرق إلى الطريقة الوقائية ، والطريقة السمعية الشفوية اليدوية ، وأسلوب الاستذكار والمراجعة ، وطريقة سيدنا ، وأسلوب الاختبار، وأسلوب الاعتماد على الحواس ، وأساليب التعلم الذاتى الموجه إلى التلميذ ، و ينحصر دور المعلم فيها فى ملاحظة تنفيذ التعليمات الخاصة ، بكل أسلوب حتى يؤدى إلى التعلم المنشود .

٥ ــ تعليم الإملاء يجب ألا يركز على الهمزات بأنواعها ، أو الكلمات المطولة ، أو الصعوبات الشاذة مما لا يقع فى القاموس الكتابى للتلميذ ، بل يمتد ليشمل ما يقع فيه المتعلمون من أخطاء فى كتاباتهم المختلفة مثل قلب الحركات الثلاث ، وإبدال الحروف المتقاربة فى مخارجها ، والحروف التى يجب أن تزاد أو تحذف اصطلاحا ، والكلمات التى توصل بما بعدها والتى تفصل عما بعدها ، والكلمات النوعية المرتبطة بالمواد الدراسية المختلفة (المصطلحات) . بحيث لا يقتصر درس الإملاء على المقررات الحالية ، بل يتسع ليشمل هذه القواعد الجديدة .

٦ ــ الإملاء الجيد يتأثر بعوامل كثيرة منها تعود القراءة بإمعان ، و بتوضيح مخارج الحروف أثناء القراءة والاهتمام باستخدام السبورة فى تفسير مبنى الكلمات الجديدة ، وربط الإملاء بالمواد الدراسية المختلفة ، وتدريب الأذن على حسن الإصغاء لمخارج الحروف ، واللسان على النطق الصحيح ، واليد على التدريب المستمر ، والاهتمام بالمعنى والفهم معاً ، وحصر أخطاء كل تلميذ فى مذكرة خاصة يكتب فيها الصور الصحيحة للكلمات التى يخطىء فيها .

٧ ــ أسباب التأخر فى الإملاء ترجع إلى عوامل كثيرة منها عدم قدرة التلميذ على التمييز بين الحروف المتشابهة رسمًا أو مخرجا ، والضعف الشديد فى القراءة ، والميل إلى تتبع حروف الكلمات بالأصابع ، وسرعة التعب التى تلازم التلميذ فى الكتابة ، وعدم مراعاة البعد المناسب بين العينين والورقة ، وعدم الثقة فيما يكتبه التلميذ ، والخوف من الخطأ ، والتردد فى الكتابة ، وتكرير كتابة الكلمة ، وعدم الاهتمام بأخطاء التلميذ التى تقع خارج كراسات الإملاء .

٨ ــ وجود كتاب لقواعد الإملاء يلتزم به المعلم والمتعلم أمر ضرورى لأن بعض المعلمين يعتمدون على وجهات نظر متباينة فى رسم بعض الكلمات ، ولأن بعض المعلمين لا يلمّون بقواعد الإملاء إلماما كافيا .

٩ ــ قوائم الأخطاء الإملائية الشائعة التى جمعت من كتابات التلاميذ تساعد على أن يكون الإملاء وظيفة إذا استرشد بها المعلمون فى صياغة أماليهم .

١٠ ـ ربط دروس الإملاء بفروع اللغة العربية ، و بالمواد الدراسية المختلفة ، فيجب الاهتمام بالإملاء فى دروس القراءة والتعبير والتطبيقات التحريرية والواجبات المنزلية ودروس العلوم والصحة ، والرياضيات ، والمواد الاجتماعية والتربية الدينية .

١١- تصويب أخطاء التلاميذ تتم مباشرة فى حصص الإملاء بحيث يشترك التلميذ فى عملية التصويب عن طريق إبدال الكراسات بين التلاميذ ، أو ترك التلميذ يبحث عن الصورة السليمة للكلمة الخطأ .

المحور الثانى : الإملاء ، مفهومه وأبعاده وأساليب تعليمه :

الغرض من ذلك هو التوصل إلى بعض الأسس المشتقة من مشكلات الكتابة العربية ، وطبيعة الإملاء ومفهومه وأبعاده وأسباب الخطأ الإملائى ، والأسس السليمة لتعليم الإملاء ، والأساليب الناجحة فى تعليم الإملاء ، وأنماط الأمالى . وتفيد هذه الأسس فى بناء المعيار، وتقويم منهج الإملاء المستخدم فى المدارس الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) وعند اقتراح منهج لتعليم الإملاء . وأهم الأسس التى يمكن التوصل إليها هى :

١ ــ مراعاة المشكلات التى تتمثل فى الكتابة العربية عند تعليم الإملاء ، وهذه المشكلات هى : الشكل ، واختلاف صور الحرف باختلاف موضعه من الكلمة ، والإعجام ، ووصل الحروف وفصلها ، واستخدام الصوائت القصار، والإعراب ، واختلاف هجاء بعض كلمات المصحف الشريف عن الهجاء العادى .

١ ــ مراعاة طبيعة قواعد الإملاء عند تعليم الإملاء ، وهذه الطبيعة ممثلة فى الفرق بين رسم الحرف وصوته ، وارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف ، وتعقد قواعد الإملاء وكثرة الاستثناء فيها ، والاختلاف فى بعض قواعد الإملاء وخاصة فى رسم الهمزة المتوسطة .

٣ ــ تأكيد الأهداف التربوية عند تعليم الإملاء وهى التدريب على التمعن ودقة الملاحظة ، وتربية قوة الحكم والإذعان للحق ، وتعويد الصبر والنظام والنظافة ، وسرعة النقد ، والسيطرة على حركات اليد ، والتحكم فى الكتابة ، والسرعة فى الفهم ، والتطبيق السريع اليقظ للقواعد الإملائية .

٤ ــ تعليم الإملاء لا يتم بحسب فلسفة اختبارية تقوم على إعطاء علامات للتلميذ تعتمد على عدد أخطائه ، وإنما تعليم الإملاء يتم بحسب فلسفة تعليمية تتجه إلى إفهام التلمبذ لمعنى مايكتب قبل الإملاء ، وتشرح وتناقش قاعدة إملائية واحدة فى درس واحد أو فى مجموعة دروس ، وتدرب التلاميذ على الكتابة السليمة فيما يخطئون فيه ، وتعنى عناية كبيرة بكيفبة تصويب التلميذ لأخطائه والإفادة من هذه الأخطاء الشائعة فى

دروس جديدة ، والعناية بالعلاج الفردى ، والتدريس الفردى الإرشادى لضعاف التلاميذ .

٥ ـــ الاهتمام بأساليب التعلم الذاتى فى تعليم الإملاء ، حيث يتم تنفيذ عدة إرشادات مكتوبة ، وتتجه الدراسة الذاتية لتعليم الكلمات التى يراد تعلمها عن طريق سير المتعلم فى عدد من الخطوات ، وقيام المعلم بالملاحظة ومتابعة التعليمات حتى يتم التعلم المنشود . فالتلاميذ يتبعون أسلوبا منظما ويحققون تقدما ويحتفظون بما يتعلمونه بشكل أفضل من الذين لايمنحون أى توجيهات لتعلم الإملاء .

٦ ـــ أنماط الأمالى أفضلها نمط القطعة فهو نمط جيد وصحيح . وهو يحقق أهداف تعليم الإملاء حبث يرتبط بالمقررات الدراسية ، و يصل الإملاء بفروع اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى ، و يساعد فى تحقيق أهداف تربوية وخلقية مفيدة ، وهو يدرب التلاميذ على حسن الاستماع إلى مايمليه المعلم ، و يدرب المتعلم على أن يتذكر صور الكلمات وأن يلاحظ مايكتب وأن يستوثق بنفسه من صحته ، وأن يستنبط أحكاما عامة ، و يكون أحكاما ذاتية لما يكتب ، وأن يميز الحق من الباطل ، وأن يكتب فى سرعة كتابة صحيحة وتلك مهارة نفس حركية .

المحور الثالث : اتجاهات تعليم الإملاء فى العالم العربى :

الغرض من ذلك هو التوصل إلى بعض الأسس المشتقة من الجوانب الجيدة لمناهج الإملاء فى بعض الدول العربية ، فهذه المناهج تتضمن أفكارا وتجارب وخبرات المهتمين بالتعليم فيها ، ومن هنا يتجه هذا المحور الثالث من محاور المعيار إلى الإفادة من الأفكار الجيدة وخبرات الرجال الثرية المتنوعة بحصر هذه وتلك وتجميعها فى شكل أسس لتشكل رافدا آخر من روافد المعيار. وأهم الأسس التى يمكن التوصل إليها هى :

١ ـــ يتم تدريس الإملاء فى ظلال القراءة فى الصفين الأول والثانى الابتدائى ، و يتحقق ذلك عن طريق كتابة جمل وفقرات مستمدة من كتاب القراءة تركز على الحروف المتقاربة رسمًا أو مخرجا ، والشكل ، والمدّ بأنواعه مع التأكيد على الفهم والقراءة الجهرية فيما يكتبه .

٢ ـ يبدأ تعليم الإملاء مستقلا عن القراءة منذ الصف الثالث الابتدائى و يستمر حتى نهاية المرحلة الإعدادية (الصف الأول الثانوى فى نظام الكويت) .

٣ ـ يتم وصل الإملاء بفروع اللغة العربية ، والمواد الدراسية المختلفة ، وبمواقف الكتابة الحيوية اليومية التى يعيشها التلميذ ، أو عرض بطولات العرب والإسلام ، والمثل العليا ، ومعالم البلاد العربية ، والمناسبات الوطنية والقومية والدينية .

٤ ـ لا تقتصر أهداف تعليم الإملاء على إكساب التلاميذ الجانب المعرفى المرتبط بقواعد الإملاء والتدريب على سلامة الرسم الإملائى ، بل تمتد هذه الأهداف إلى الجوانب الوجدانية والمهارية فتركز على القيم الخلقية والاجتماعية والاقتصادية والوطنية ، والنظام والنظافة والدقة والجلسة الصحيحة وسلامة إمساك القلم والإذعان للحق فيما يكتب بالإضافة إلى توسيع الثقافة العامة للتلميذ وثروته اللغوية وأفكاره ومعارفه العامة وخبراته ومهارات التفكير العلمى والتذوق الأدبى ونشاط المتعلم وإيجابيته .

٥ ـ يتم تدريس الإملاء من خلال نصوص أدبية مختلفة طبيعية غير متكلفة ، لا تقحم فيها الصعوبات الإملائية ، فى مستوى التلاميذ من حيث الفكرة واللغة ، أو يدرس الإملاء من خلال جمل وفقرات مستمدة من دروس القراءة أو التعبير أو المواد الدراسية المختلفة تتضمن قواعد إملائية محددة أو صعوبات إملائية أو كلمات نوعية ترتبط بالمواد الدراسية المختلفة ، و يرى المعلم الحاجة ماسة إلى تدريب تلاميذه عليها لجدتها أو لذيوع الخطأ الإملائى فيها .

٦ ـ تتنوع أساليب التقويم فى درس الإملاء . منها مايقوم به المعلم نفسه ، ومنها مايشارك فيه المعلم بالتوجيه والمتابعة ، ومنها مايقوم به التلاميذ حيث يركز على نشاط المتعلم و يثير تفكيره بدعوته إلى البحث عن الكلمة الصحيحة وتعرف أسباب الخطأ ، وذلك بوضع المعلم خطًّا أحمر تحت الخطأ دون تصويبه ، على أن يقوم التلميذ بكتابة الصواب من مصدر القطعة الإملائية وإعادة الكلمة التى أخطأ فيها داخل جملتها ، لا بإعادة الكلمة عارية عن جملتها .

٧ ـ يستفاد من أخطاء الإملاء التى تشيع فى كتابات التلاميذ فيما يملى عليهم وفى سائر مايكتبون ، حيث يتم جمع الأخطاء ، وتقسيمها إلى وحدات متجانسة وتحدد

القواعد الإملائية التى تنتمى إليها هذه الوحدات، و يتم تدريب التلاميذ على هذه القواعد ، و يكون ذلك فى بداية العام الدراسى حتى يتم تخطيط منهج الإملاء فى ضوء تلك القواعد الوظيفية والعملية .

٨ــ تعليم الإملاء لايتم بحسب فلسفة اختبارية تقوم على إملاء التلاميذ الجمل والعبارات المختلفة وتنتهى بتصويب الخطأ وإعطاء علامات للتلميذ ، بل يتم بحسب فلسفة تعليمية تتجه إلى إفهام التلاميذ معنى مايكتبون قبل أن يعرفوا مبنى مايكتبون وتشرح قاعدة إملائية واحدة وتناقش فى درس واحد أو فى مجموعة دروس ، وتدرب التلاميذ على الكتابة السليمة فيما يخطئون فيه . وتعنى عناية كبيرة بكيفية تصويب التلميذ لأخطائه ، والإفادة من الأخطاء الشائعة فى دروس جديدة ، والعناية بالعلاج الفردى والتعليم الفردى الإرشادى لضعاف التلاميذ .

٩ــ الأسس الناجحة التى يمكن أن يسترشد بها معلمو الإملاء هى : فهم أفكار النص الإملائى ، وفهم مفرداته ، والقراءة الجهرية التى تراعى تمثيل المعانى والتعبير عن علامات الترقيم ، وإخراج الحروف من مخارجها ، وتهجى الكلمات شفاهيا ، وجمع كلمات متشابهات تمثل القاعدة ، والإصغاء بعناية إلى نطق المعلمين ، والتدريب اليدوى على نقل كلمات من كتاب أو صحيفة أو بطاقة أو السبورة ، وطلب تعيين بعض الحروف فى الكلمة ، والتكرار فى الكتابة ، وعدم التعرض لقواعد الإملاء فى المرحلة الابتدائية ، وربط الإملاء بالمواقف الحيوية ، و بالمواد الدراسية وفروع اللغة العربية ، و بقاموس التلميذ الكتابى ، واستخدام أكثر من حاسة من حواس التلميذ ، وتدريب الذاكرة .

المحور الرابع : طبيعة المجتمع العربى ومتطلبات نمو المتعلمين :

الهدف من ذلك هو تحديد الأسس القومية من خلال عرض أهداف المجتمعات العربية ، وكذا مطالب نمو المتعلمين فى مرحلتى الطفولة المتأخرة والمراهقة وهو مايقابل أعمار التلاميذ فى المرحلة الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) فى البلدان العربية والأسس المشتقة من هذين المحورين يمكن الارتكاز إليها باعتبارها رافدا للمعيار من جهة ، وحتى يمكن الاعتماد عليها عند تقديم المنهج المقترح لتعليم الإملاء .

ومن أبرز الأسس القومية التى يمكن اشتقاقها مرتبطة بطبيعة دروس الإملاء مايلى :

١ــ تنمية روح الولاء للشريعة الإسلامية . واستقامة الأعمال وفق هذه الشريعة ، وتحقيق الخلق القرآنى فى المسلم ، والتأكيد على الضوابط الخلقية .

٢ــ تنمية إحساس التلاميذ بمشكلات المجتمع العربى ، وإعدادهم للإسهام فى حلها .

٣ــ إنشاء مجتمع شورى عادل يستمد نظمه من روح الإسلام الحنيف ، و يؤمن بالإسلام كمنهج فكر وأسلوب حياة .

٤ــ العمل على تحقيق الوحدة الوطنية فى نطاق الوحدة العربية الشاملة ، والإيمان بوحدة الأمة العربية وحريتها .

٥ــ تكوين اتجاهات سلبية ضد التعصب بأنواعه المذهبى والقبلى والطبقى والإقليمى ، والاستقلال فى الرأى ، والشجاعة فى إبدائه ، واحترام الرأى المعارض .

٦ــ الاعتزاز بالوطن العربى والقيم العربية الأصيلة و بالتراث العربى الإسلامى ، و باللغة العربية والفخر بها والمحافظة عليها .

٧ــ إعداد أفراد يعرفون مالهم من حقوق وماعليهم من واجبات ، و يستخدمون المنهج العلمى فى حل مشكلاتهم ومشكلات مجتمعهم .

٨ــ الاهتمام بتعليم المرأة وتثقيفها باعتبارها ركيزة الأسرة وخلية المجتمع العربى ونواته .

٩ــ تبصير التلميذ بواجباته نحو أسرته ليؤدى دوره الإيجابى فيها ، و يعمل على إسعادها .

١٠ــ صقل وجدان الفرد ، وتهذيب ذو يه ، وتحقيق القدرة على التفكير المنطقى الحر ، وتنمية طاقات الإبداع والابتكار عنده وتكوين اتجاهات صحية لدى الفرد فى مظهره وسلوكه .

أما واجبات النمو اللازمة للمتعلم فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) فهى :

١ ــ فى المرحلة الابتدائية :

- تعلم المهارات الجسمية اللازمة للألعاب وألوان النشاط الحركى العادى .
- اتجاه سليم نحو الذات ككائن عضوى نام .
- تعلم التعامل مع رفاق السن .
- تعلم المهارات الأساسية فى الكتابة والقراءة .
- تكوين الضمير ومعايير الأخلاق والقيم .
- تكوين اتجاهات سليمة نحو المؤسسات الاجتماعية .

٢ ــ فى المرحلة الإعدادية (المتوسطة) :

- تقبل المتعلم لجسمه ولدوره الذى يفرضه الجنس الذى ينتمى إليه .
- تكوين علاقات جديدة ناضجة مع رفاق السن .
- بلوغ الاستقلال الانفعالى .
- اختيار المهنة والاستعداد لها .
- الاستعداد للزواج والحياة العائلية .
- تكوين المهارات والمفاهيم اللازمة للاشتراك فى الحياة المدنية للمجتمع .
- معرفة السلوك الاجتماعى المقبول الذى يقوم على المسئولية وممارسته .
- اكتساب قيم مختارة تتفق مع الصورة العلمية الموضوعية للعالم الذى نعيش فيه .

ثالثا : تصميم المعيار:

بدأ تصميم المعيار بدراسة الأسس السابقة وهى التى استمد منها المعيار مفرداته ، ثم وضعها فى قائمة مستقلة ، والاستعانة بآراء عشرة محكمين فى معرفة مدى سلامة كل مفردة وصلاحيتها فى تشكيل مفردات المعيار، والإفادة من آراء المحكمين فى تعديل هذه

المفردات ، بحيث يقترب المعيار من صورته النهائية ، ومن صلاحيته للتطبيق ليحقق الغاية التي ينشدها . وقد تضمنت الصورة المبدئية للمعيار، والتي عرضت على السادة المحكمين : بياناً للهدف من المعيار، وتعريفاً بمصادر اشتقاق مفرداته ، وعرضاً للمحاور التي تنتمي إليها هذه المفردات .

وقد طلب إلى السادة المحكمين إبداء الرأى فى هذا المعيار من حيث :

- مناسبة مفرداته لتقويم واقع منهج الإملاء بالبلدان العربية .
- شمول جوانب هذا التقويم (الأهداف ــ المحتوى ــ طرق التدريس ــ الأنشطة والوسائل التعليمية ــ أساليب التقويم) وذلك فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) .
- وضوح مكونات المعيار وصدقها .

وكانت أهم ملاحظات السادة المحكمين هى :

١ ــ المعيار سليم وصادق و يصلح لتحقيق الهدف الذى بنى من أجله .

٢ ــ المعيار شامل لكافة الجوانب التى يمكن أن يمتد إليها التقويم حيث يغطى عناصر منهج الإملاء المراد تقويمه .

٣ ــ أعجب المحكمون بأن أحد محاور هذا المعيار كانت عرضا لاتجاهات تعلم الإملاء فى العالم العربى ، حيث إن هذا المحور يمكن أن يكشف بعدين فى تدريس الإملاء بالمدارس الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) هما :
البعد الأول هو: كشف وتحديد الاتجاهات الجيدة التى تتضمنها خبرات واضعى مناهج الإملاء فى العالم العربى .
البعد الثانى هو: تعرف مدى التزام المعلمين فى دروس الإملاء بهذا الذى وضعه مخططو مناهج الإملاء ، وتعرف مدى ارتباط النظرية بالتطبق .

٤ ــ رأى ثلاثة من المحكمين أنه كان يكفى للتقويم الاعتماد على المحور الخاص بالاتجاهات السائدة فى تعليم الإملاء بالعالم العربى والتى تضمنها المحور الثالث من محاور المعيار.

غير أن الباحث ناقشهم فى أهمية الإفادة من المحاور الثلاثة الأخرى حيث قدمت إضافات جديدة وجيدة وثرية مما لم تتعرض له خبرات المخططين لمناهج الإملاء فى العالم العربى ، ووافق هؤلاء الثلاثة من المحكمين على رأى الباحث وعلى أهمية المحاور الأخرى التى يتضمنها المعيار.

٥ ــ أثنى المحكمون على الطريقة التى اتبعت فى بناء المعيار والتى حققت صدق المضمون وصدق الهدف ، كما نوه بعضهم بوضوح تلك المفردات صياغة ولغة وتنظيمها .

٦ ــ ذكر اثنان من المحكمين أن هناك تكرارا فى بعض المفردات التى يتضمنها محور البحوث السابقة ، ومحور الإملاء ومفهومه وأبعاده وأساليب تدريسه ، وبين هذا الأخير ومحور الاتجاهات السائدة فى تعليم الإملاء بالعالم العربى .

وقد اتضح للباحث سلامة هذا المأخذ وقام بحذف المفردات المكررة من : الإملاء مفهومه وأبعاده وأساليب تعليمه .

وبعد إجراء هذه التعديلات التى أشار إليها المحكمون يصبح المعيار صادقاً بمعنى أنه يقيس الصفة التى صمم من أجلها ووضع لقياسها .

وللتحقق من ثبات المعيار اتبعت طريقة إعادة الإجراء فقد أعيد عرض المعيار على عشرة المحكمين السابقين بعد مرور شهرين من العرض الأول . وطلب منهم إبداء الرأى فى مفردات المعيار فى ضوء الهدف الذى وضع من أجله فأكدوا سلامة المعيار وشموله لعناصر التقويم وصلاحيته لتحقيق هدفه .

وبذلك أصبح المعيار صادقا وثابتا وأصبح فى صورته النهائية ، أى قابلا للاستخدام والتطبيق .

رابعا : تعرف واقع تعليم الإملاء فى البلدان العربية :

حاول البحث الحالى تعرف واقع مناهج الإملاء فى المدارس الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) بالبلدان العربية ، فقام بإعداد استبيان لجمع المادة العلمية المتصلة بمكونات منهج الإملاء من حيث أهدافه ، ومحتواه ، وأساليب تدريسه وتقويمه والأفكار والخبرات التى تتداول فى تلك المدارس العربية على اتساع رقعتها .

وقد سار إعداد هذا الاستبيان فى الخطوات التالية على الترتيب :

١ ـ بناء الاستبيان :

اعتمد هذا الاستبيان على نتائج البحوث والكتابات التى تناولت تعليم الإملاء ، كما أفاد الاستبيان من الإطار الفكرى للبحث والذى تناول مفهوم الإملاء وأبعاده وأساليب تدريسه وتقويمه ، ثم أفاد الاستبيان بعد ذلك من اتجاهات تعليم الإملاء فى العالم العربى وتعرف الأفكار السائدة على المستوى التخطيطى الذى عنيت به المناهج الدراسية التى تصدرها وزارات التربية والتعليم فى العالم العربى ، وهذه بالطبع قد تختلف عن المناهج المطبقة بالفعل والتى تنفذ داخل المدارس لأن تخطيط المناهج لا يعنى ضرورة تنفيذ ما جاء فيها بكل دقة . كما اعتمد الاستبيان على مقابلة عشرة من المعلمين والمشرفين التربويين العاملين بالبلدان العربية والمبتعثين من مصر .

وأفاد الاستبيان من الأفكار النظرية والخبرات العملية التى استقاها من كل هذه الروافد . وبذلك أصبح الاستبيان فى صورته المبدئية يتكون من ثمانى مفردات ، تناولت المفردة الأولى تعرف أهداف تعليم الإملاء فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) وعرضت المفردة الثانية مهارات الإملاء التى يتم تعليمها . وتعرضت المفردة الثالثة لتوزيع المهارات التى تعلم للتلاميذ وهل تم هذا التوزيع بناء على تجارب أجريت ، أو تم فى ضوء مقترحات لجان وضع المناهج ، وبيان أسباب ذلك . وتعرضت المفردة الرابعة لأنواع الأمالى السائدة وأساليب تعليمها ، والصفوف الدراسية التى تستخدمها ، وتعرضت المفردة الخامسة لأنماط الأمالى المستخدمة هل هى : كلمات ، جمل ، قطع إملائية ، وبيان مصادر اشتقاق كل نمط من هذه الأنماط الثلاثة . وتناولت المفردة السادسة سؤالا عن المسوح التى أجريت لتعرف أخطاء التلاميذ فى الإملاء ، وبيان مدى الإفادة منها فى دروس الإملاء وتناولت المفردة السابعة أسس تعليم الإملاء ، وكيفية معالجة أخطاء التلاميذ فى الإملاء ، أما المفردة الثامنة فقد تركت كسؤال مفتوح لتعرف الأفكار والإجراءات الأخرى .

٢ ـ صدق الاستبيان :

وقد حاول الباحث تعديل الاستبيان والتأكد من صدقه وأنه يقيس ما وضع لقياسه ، فقام بعرضه على ثمانية من المتخصصين فى مناهج وطرق تدريس اللغة العربية ، ومن العاملين فى حقل تعليم اللغة العربية ومراكز البحوث التربوية . وعرض عليهم المفردات

الثمانية التى يتضمنها الاستبيان وطلب إليهم أن يقسوا هذه المفردات فى ضوء الهدف من إعدادالاستبيان هو: تعرف واقع تعليم الإملاء فى المدارس الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) فى البلدان العربية .

وقد أشار هؤلاء المحكمون إلى مايلى :

- أن هذه المفردات الثمانية التى يتضمنها الاستبيان تقيس بالفعل واقع تعليم الإملاء بالمدارس الابتدائية والإعدادية .
- أنه يفضل أن يترك للمستفتين كتابة ماقد يعن لهم عقب كل مفردة مما لم يرد فى النقاط التى تتضمنها المفردات . وقد قام الباحث بوضع سؤال مفتوح عقب كل مفردة لتعرف ماقد يراه المستفتون ومايطبقونه من أفكار أو خبرات .

و يصبح الاستبيان بعد إجراء هذه التعديلات الطفيفة صادقاً فى ضوء آراء المحكمين الثمانية . وهذا الصدق هو مايعرف بالصدق الظاهرى أو صدق المحكمين .

٣ ــ ثبات الاستبيان :

قام الباحث بالتأكد من ثبات الاستبيان بعرضه على عشرين معلماً ومشرفاً تربويا اختيروا عشوائيا من عينة البحث التى بلغت خمسين مستفتى حيث اختيرت الأرقام الفردية حتى تم اختيار العشرين مستفتى ، وتم إيجاد معامل الثبات باستخدام معادلة بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجات العشرين مستفتى على المفردات الفردية والزوجية الثمانية (طريقة التجزئة النصفية) فكان معامل ثبات الاستبيان ٠,٩٨ وهذا المعامل على درجة عالية من ثبات الاستبيان .

ولزيادة التأكد من صدق الاستبيان ــ بعد التأكد من الصدق الظاهرى ــ تم حساب معامل الصدق الذاتى للاستبيان باستخدام الجذر التربيعى لمعامل الثبات . فكان معامل الصدق الذاتى للاستبيان ٠,٩٩ ومعنى ذلك أن استبيان تعرف واقع تعليم الإملاء أصبح صادقا وثابتا .

٤ ــ تطبيق الاستبيان :

الهدف من تطبيق الاستبيان الذى سبق إعداده والتأكد من صدقه وثباته هو تعرف واقع تعليم الإملاء فى البلدان العربية بغية تحسينه وتطويره .

وتتكون عينة البحث من خمسين مستفتى من مدرسى اللغة العربية بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) ومن المشرفين التربويين من البلدان العربية . وكان يفضل القيام بزيارات لهذه المدارس الابتدائية والمتوسطة (الإعدادية) ، وإعداد بطاقة للملاحظة وتطبيقها فى هذه المدارس لتعرف واقع تعليم الإملاء فى حجرات الدراسة وفحص كراسات التلاميذ ومقابلة أعداد وفيرة من القائمين بالتدريس فى كل دولة عربية على حدة ـ غير أن هذه الإجراءات البحثية تخرج عن الإمكانات المتاحة والوقت المخصص للبحث ؛ لذلك اتجه البحث إلى إعداد هذا الاستبيان كأداة موضوعية تستخدم فى تعرف واقع تعليم الإملاء بعد حساب صدقه وثباته . وقد أفاد البحث عند تطبيق الاستبيان على الخمسين مستفتى . من الآتى :

أ ـ وجود بعض الموجهين التربويين ومدراء المدارس الإعدادية والمتوسطة ومدرسى اللغة العربية المبتعثين من البلدان العربية للدراسة بكليات التربية والبنات للحصول على درجات علمية عليا من الجامعات المصرية .

ب ـ وجود بعض مدرسى اللغة العربية من المصريين والموجهين العائدين حديثاً من الإعارات وهم مازالوا يعملون بتلك البلدان العربية أو ممن كانوا يعملون لمدد لاتقل عن أربع سنوات متوالية بهذه البلدان .

والجدير بالذكر أن تطبيق الاستبيان قد تم فى صورة مقابلة شخصية بين المستفتين والباحث ، والهدف من ذلك هو إتاحة الفرصة أمام الباحث والمستفتين لمزيد من جمع المعلومات الصحيحة .

٥ ـ نتائج تطبيق الاستبيان :

تم تفريغ الخمسين استبيانا ، وجمع المعلومات التى تضمنها كل استبيان وعرضها فى ضوء النسبة المئوية التى حصلت عليها كل مفردة على حدة . وقد تم عرض النتائج مرتبطة بمفردات الاستبيان على الترتيب .

وبيان ذلك تفصيلا كما يلى :

١ ـ أهداف تعليم الإملاء :

تعددت أهداف تعليم الإملاء ، واختلفت أوزانها لدى المستفتين ، فنها ما انفردت به

كل مرحلة من المرحلتين الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) ، ومنها ما اشتركت فيه المرحلتان كلتاهما . ويمكن عرض هذه الأهداف كما يلى :

أ ـ أهداف تعليم الإملاء فى المرحلة الابتدائية :

اتسعت أهداف تعليم الإملاء التى ذكرها المستفتون ، فنهم من نظر إليها باعتبار الإملاء أحد فروع اللغة العربية له أهدافه الخاصة به ، ومنهم من نظر إلى الإملاء باعتبار أنه يشارك الفروع الأخرى فى تحقيق أهداف عامة لتعليم اللغة العربية ، ويمكن عرض هذه الأهداف فى ضوء أوزانها لدى المستفتين كما يلى :

ـ أهداف وافق عليها أربعون مستفتى فأكثر. أى بنسبة ٨٠٪ فأكثر. وهذه الأهداف هى :

* ـ أن تكسب التلاميذ معارف عامة .
* ـ أن تساعد فى تنمية تذوق جمال اللغة العربية .
* ـ أن تدرب التلاميذ على سلامة كتابة الكلمات التى يخطئون فيها .
* ـ أن تكسب التلاميذ ثروة لغوية .
* ـ أن تعرف التلاميذ بقواعد الإملاء .
* ـ أن تدرب التلاميذ على تطبيق قواعد الإملاء .

ـ أهداف وافق عليها خمسة وعشرون مستفتى حتى تسعة وثلاثون مستفتى . أى بنسبة ٥٠٪ حتى أقل من ٨٠٪ وهذه الأهداف هى :

* ـ أن تساعد على ربط الإملاء بدروس القراءة .
* ـ أن تساعد على ربط الإملاء بدروس التعبير التحريرى والخط .
* ـ أن تنمى مهارات الاستماع لدى التلاميذ .
* ـ أن تدرب التلاميذ على فهم الأفكار والأحداث المتصلة .

ـــ أهداف وافق عليها أربعة وعشرون مستفتى فأقل . أى بنسبة أقل من ٥٠ ٪ وهذه الأهداف هى :

* ـــ أن تتيح الفرصة لتدريب الذاكرة واسترجاع صور الكلمات .
* ـــ أن تكسب التلاميذ صفات خلقية منشودة .

ب ـــ أهداف تعليم الإملاء فى المرحلة الإعدادية (المتوسطة):

أعاد المستفتون ذكر معظم أهداف تعليم الإملاء التى سبق لهم أن ذكروها ـــ كأهداف لتعليم الإملاء فى المرحلة الإعدادية (المتوسطة) ، بيد أن هذه الأهداف جاءت مختلفة فى ترتيبها وأهميتها نتيجة لآراء المستفتين ، وأنها ركزت على الجانب المعرفى والجانب الوجدانى أكثر من تركيزها على الجانب المهارى . كما أن هذه الأهداف امتدت عبر المرحلة الإعدادية (المتوسطة) كلها ، بدءاً بالصف الأول الإعدادى (الثالث المتوسط بالكويت ـــ الأول المتوسط بالسعودية) حتى الثالث الإعدادى (الأول الثانوى فى نظام الكويت ـــ الثالث المتوسط فى السعودية) وهذه الأهداف هى :

ـــ أهداف وافق عليها أربعون مستفتى فأكثر. أى بنسبة ٨٠٪ فأكثر. وهذه الأهداف هى :

* ـــ أن يتقن التلاميذ كتابة الهمزات بأنواعها .
* ـــ أن يتقن التلاميذ كتابة الألف اللينة الثالثة وغير الثالثة .
* ـــ أن يتقن التلاميذ كتابة الحروف التى تزاد والتى تحذف اصطلاحا .
* ـــ أن يميل التلاميذ ليمارسوا الكتابة السليمة إملائيافى كتاباتهم المختلفة .
* ـــ أن يشعر التلاميذ بسر جمال الكتابة العربية وخصائصها .
* ـــ أن يتسابق التلاميذ فى كشف الأخطاء الإملائية .

ـــ أهداف وافق عليها خمسة وعشرون مستفتى حتى تسعة وثلاثون مستفتى . أى بنسبة ٥٠ ٪ حتى أقل من ٨٠٪ وهذه الأهداف هى :

* ـــ أن يكتسب التلاميذ معارف عامة متنوعة .

* ـــ أن تنمى الثروة اللغوية لدى التلاميذ .
* ـــ أن تساعد فى تنمية التذوق الأدبى لدى التلاميذ .
* ـــ أن ترتبط دروس الإملاء بدروس القراءة والتعبير والخط .

ـــ أهداف وافق عليها أربعة وعشرون مستفتى فأقل .
أى بنسبة أقل من ٥٠٪ ، وهذه الأهداف هى :

* ـــ أن يعرف التلاميذ قواعد الإملاء .
* ـــ أن يطبق التلاميذ قواعد الإملاء .
* ـــ أن تعالج أخطاء التلاميذ الإملائية .
* ـــ أن يتدرب التلاميذ على استخدام علامات الترقيم استخداما سليما .

وخلاصة ماسبق أن الأهداف المشتركة لتعليم الإملاء هى أهداف متنوعة معرفية ووجدانية ومهارية اشتركت فيها المرحلتان الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) هى :

* أن يكتسب التلاميذ معارف عامة ومتنوعة .
* أن يعرف التلاميذ قواعد الإملاء و يطبقونها فى كتاباتهم .
* أن تساعد فى إكساب التلاميذ الثروة اللغوية .
* أن تنمى مهارات التذوق الأدبى لدى المتعلمين .
* أن يتدرب التلاميذ على حسن كتابة الكلمات التى يخطئون فيها .
* أن يربط التلاميذ بين مايقرؤون وما يكتبون .

أما الأهداف التى انفردت بها المرحلة الابتدائية فهى :

* أن تتدرب ذاكرة التلاميذ عن طريق اختزان واسترجاع صور الكلمات .
* أن تنمى مهارات الاستماع لدى التلاميذ .
* أن يكتسب التلاميذ صفات خلقية حميدة .

على حين أن الأهداف التى انفردت بها المرحلة الإعدادية (المتوسطة) هى :

* أن يميل التلاميذ إلى ممارسة الكتابة السليمة إملائيا فى كتاباتهم المختلفة .
* أن يشعر التلاميذ بسر جمال الكتابة العربية وخصائصها .
* أن يتسابق التلاميذ فى كشف الأخطاء الإملائية فيما يقرؤون .

٢ ـ مهارات تعليم الإملاء :

تفاوتت أوزان مهارات الإملاء لدى المستفتين . ويمكن عرض مهارات تعليم الإملاء فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) كما يلى :

أ ـ مهارات تعليم الإملاء فى المرحلة الابتدائية :

أشارت نتائج الاستبيانات أن المستفتين قد ذكروا المهارات التالية دون ربطها بصف دراسى محدد ، بل اعتبروها مهارات تسعى المرحلة الابتدائية إلى تحقيقها اعتباراً من الصف الثالث الابتدائى وانتهاء بالصف السادس الابتدائى (الثانى المتوسط بالكويت) . وهذه المهارات هى :

ـ مهارات وافق عليها أربعون مستفتى فأكثر. أى بنسبة ٨٠٪ فأكثر وهى :

* كتابة المد بالألف .
* كتابة المد بالياء .
* كتابة المد بالواو.
* كتابة تنوين الرفع .
* كتابة تنوين الجر.
* كتابة تنوين النصب .
* كتابة اللام الشمسية والقمرية .

ـ مهارات وافق عليها خمسة وعشرون مستفتى حتى تسعة وثلاثون مستفتى ، أى بنسبة ٥٠٪ حتى أقل من ٨٠٪ وهذه المهارات هى :

* كتابة تاء التأنيث بنوعيها .

* كتابة الهمزة فى أول الكلمة .
* كتابة الهمزة فى وسط الكلمة .
* كتابة الهمزة فى آخر الكلمة .

ـ مهارات وافق عليها أربعة وعشرون مستفتى فأقل .
أى بنسبة أقل من ٥٠ ٪ وهذه المهارات هى :

* كتابة الحركات الأولية الفتحة والضمة والكسرة .
* كتابة الشدة والمدة .
* كتابة الألف اللينة الثالثة .
* كتابة الألف اللينة غير الثالثة .
* كتابة الحروف التى يجب أن تحذف اصطلاحا :
* كتابة الحروف التى يجب أن تزاد اصطلاحا .

ب ــ مهارات تعليم الإملاء فى المرحلة الإعدادية (المتوسطة) :

أشارت نتائج الاستبيانات أن المستفتين قد كرروا معظم المهارات التى سبق لهم أن ذكروها فى المرحلة الابتدائية ، وأن الاختلاف جاء فى ترتيب هذه المهارات حيث اختلف عدد آراء الموافقين بالنسبة لبعض المهارات . كما تبين من النتائج أن المهارات لم تذكر مرتبطة بصفوف دراسية معينة ، بل جاءت كمهارات للمرحلة الإعدادية (المتوسطة) كلها ، اعتبارا من الصف الأول الإعدادى (الثالث المتوسط بالكويت ــ الأول المتوسط بالسعودية) حتى الثالث الإعدادى (الأول الثانوى فى نظام الكويت ــ الثالث المتوسط فى السعودية) وهذه المهارات هى :

ـ مهارات وافق عليها أربعون مستفتى فأكثر ، أى بنسبة ٨٠ ٪ فأكثر ، وهذه المهارات هى :

* كتابة الهمزة فى وسط الكلمة بأوضاعها المختلفة .
  كتابة الهمزة فى آخر الكلمة بأوضاعها المختلفة .
* كتابة الحروف التى تحذف اصطلاحا .

* كتابة الحروف التى تزاد اصطلاحا .
* كتابة الألف اللينة الثالثة .
* كتابة الألف اللينة غير الثالثة .

— مهارات وافق عليها خمسة وعشرون مستفتى حتى تسعة وثلاثون مستفتى . أى بنسبة ٥٠ ٪ حتى أقل من ٨٠ ٪ وهذه المهارات هى :

* كتابة الهمزة فى أول الكلمة .
* كتابة تنوين النصب .

ومعنى ماسبق أن المهارات المشتركة لتعليم الإملاء فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) هى التدريب على كتابة :

— الهمزة بأنواعها : فى أول الكلمة ووسطها وآخرها .
— الألف اللينة الثالثة وغير الثالثة .
— تنوين النصب فقط .
— تاء التأنيث بنوعيها .
— الحروف التى تحذف أو تزاد اصطلاحا .

أما المهارات التى انفردت بها المرحلة الابتدائية — علاوة على ماسبق — ولم تذكر فى المرحلة الإعدادية (المتوسطة) فهى التدريب على كتابة :

— المدّ بأنواعه : الألف والواو والياء .
— تنوين الرفع والجر .
— اللام الشمسية والقمرية .

٣ — أسس توزيع مهارات الإملاء :

اتفق خمسة وأربعون مستفتى أى بنسبة ٩٠ ٪ على أن توزيع مهارات الإملاء على المرحلتين الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) قد تم بناء على مقترحات لجان وضع المناهج

بوزارات التعليم المختلفة على امتداد الوطن العربى على حين ذكر ثلاثة من المستفتين بنسبة ٦ ٪ أن هذه المهارات قد تمت فى ضوء تشخيص أخطاء التلاميذ فى الإملاء وعلى أساس اختبارات فى الإملاء أعدت لهذا الغرض .

وقد ذكر خمسة وثلاثون مستفتى من الذين قالوا بأن المهارات وزعت من قبل لجان وضع المناهج الدراسية ــ أنهم راضون عن هذا التوزيع باعتبار أنه :

* منطقى و يستغرق قواعد الإملاء كلها .
* ألفت به كتب قواعد الإملاء التى قدمت للتلاميذ فى الصفوف المختلفة .
* ألفه المعلمون فى تدريس الإملاء .

أما الباقون وهم عشرة مستفتين فقد رأوا عدم سلامة هذا التوزيع على اعتبار أن :

* التلاميذ يخطئون أخطاء لاتتضمنها قواعد الإملاء .
* هذه القواعد تركز على المشهور من القاعدة ولاتلتفت إلى الحالات الخاصة الدقيقة .
* إجراء التجارب على كتابات التلاميذ يمكن أن يساعد فى تقديم قواعد أخرى يتم التدريب عليها .

وأما الخمسة الذين قالوا إن المهارات الإملائية تم توزيعها بناء على تجارب أجريت فهم يرون سلامة هذا التوزيع باعتباره قد بنى على تحصيل التلاميذ فى الإملاء وهم يمثلون ١٠ ٪ من عدد المستفتين جميعا .

ومعنى ماسبق أن اختيار مهارات الإملاء وتوزيعها على الصفوف الدراسية بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) قد تم فى ضوء آراء وخبرات القائمين على تخطيط المناهج الدراسية وعلى أساس الخبرة الشخصية لهؤلاء المربين والخبرة الشخصية طريقة نافعة وشائعة فى المعرفة ، ولكنها قد تؤدى إلى نتائج خاطئة سببها استخدام أدوات القياس الذاتية ، وبناء الرأى فيها على الأدلة غير الكافية وإغفال لبعض الجوانب والعوامل المهمة المتعلقة بالموضوع واستخلاص نتائج وملاحظات تعوزها الدقة نتيجة للتمييز الشخصى ، وعدم استخدام خطوات المنهج العلمى فى البحث .

أما الذين قالوا إن هذا التوزيع جاء نتيجة تجارب أجريت فقد تبين لنا أن المقصود بهذه التجارب اختبارات إملائية ومسوح لكتابات التلاميذ قد أجريت فى بعض البلدان العربية وهى مصر والكويت وتونس والأردن والسعودية بيد أنها تحتاج إلى إعادة نظر ودقة فى الالتزام بالمنهج العلمى . أما الدراسة العلمبة التى أجريت سنة ١٩٧٨ فلم يتم الإفادة منها عند بناء مناهج الإملاء .(٣٩)

٤ ــ طرق تدريس الأمالى المستخدمة :

أظهرت نتائج الاستبيان أن الطرق المتداولة فى تعليم الإملاء بالبلدان العربية تنحصر فى ثلاثة أنواع هى الإملاء المنقول ، والإملاء المنظور، ثم الإملاء الاختبارى .

وتبين أن الإملاء المنقول يستخدم فى الصفوف الأولى التى يبدأ فيها تعليم الإملاء وهى الثالث الابتدائى والرابع الابتدائى . وقد ذكر خمسة وأربعون مستفتى هذا ، أى بنسبة ٩٠٪ من عدد المستفتين ، على حد ذكر خمسة المستفتين الآخرين أى بنسبة ١٠٪ أن هذا النوع من الأمالى يمتد إلى الصف الخامس الابتدائى (الأول المتوسط بالكويت) .

وتبين أن الإملاء المنظور يستخدم فى الصفوف التى يكون تلامبذها قد سيطروا على مهارات الإملاء المنقول وهى الصف الخامس الابتدائى (الثانى المتوسط بالكويت) . وقد ذكر ثمان وأربعون مستفتى هذا ، أى بنسبة ٩٦٪ من عدد المستفتين ، على حين ذكر المستفتيان الباقيان أن هذا النوع يقدم لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى أيضا أى بنسبة ٤٪ من المستفتين .

كما اتضح أن الإملاء الاختبارى يستخدم فى الصفوف من السادس الابتدائى إلى الثالث الإعدادى (الثانى المتوسط بالكويت إلى الأول الثانوى فى نظام الكويت ــ الثالث المتوسط بالسعودية) . وقد ذكر ستة وأربعون مستفتى هذا ، أى بنسبة ٩٢٪ من عدد المستفتين ، على حين ذكر أربعة المستفتين الباقون أن الإملاء الاختبارى يستخدم أيضا فى الصف الخامس الابتدائى (الأول المتوسط بالكويت) أى بنسبة ٨٪ من المستفتين .

---

(٣٩) حسن شحاته : الأخطاء الشائعة فى الإملاء فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية : تشخيصها وعلاجها ــ المرجع السابق .

وخلاصة ما سبق أن الأمالى المستخدمة فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) بالبلدان العربية تنحصر فى ثلاثة أنواع من الأمالى هى المنقول والمنظور والاختبارى . وأن الإملاء الاختبارى هو السائد والمتداول فى نهاية المرحلة الابتدائية وخلال صفوف المرحلة الإعدادية (المتوسطة) مما يشير إلى أن تعليم الإملاء فى الدول العربية يخضع لفلسفة اختبارية ولا يسير حسب فلسفة تعليمية ، كما أن تعليم الإملاء لا يمتد ليشمل أنواعا أخرى من الأمالى الجمعية والفردية .(٤٠)

٥ ـ أنماط الأمالى المستخدمة :

أنماط الأمالى المستخدمة فى المدارس الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) بالبلدان العربية أنماط متعددة منها نمط الكلمات المفردة ، ونمط الجمل ، ونمط القطعة . ومصادر اشتقاق هذه الأنماط تتسع لتشمل الكتب المدرسية ، والصحف اليومية والمجلات ، والقصص ، والنماذج الإملائية التى تتضمنها الكتب الخارجية وأخرى من إعداد المعلم .

فقد تبين من نتائج الاستبيان أن الذين يستخدمون نمط الكلمات المفردة خمسة عشر مستفتى أى بنسبة ٣٠٪ من عدد المستفتين ، وأن الذين يستخدمون نمط الجمل اثنا عشر مستفتى أى بنسبة ٢٤٪ من عدد المستفتين ، وأن الذين يستخدمون نمط القطعة سبعة عشر مستفتى أى بنسبة ٣٤٪ أما الذين يستخدمون الأنماط الثلاثة فقد وصل عددهم إلى ستة مستفتين أى بنسبة ١٢٪ من عدد المستفتين .

ومن ناحية مصادر اشتقاق هذه الأنماط فقد أشارت آراء المستفتين إلى أن مصادر اشتقاق نمط الكلمات هى على الترتيب :

* كتاب القراءة والمحفوظات
* نماذج الإملاء التى تتضمنها الكتب الخارجية .
* الكتب الأدبية المودعة بمكتبة المدرسة .
* الصحف اليومية والمجلات الدورية الثقافية والعلمية .
* القصص الخارجية .

---

(٤٠) حسن شحاته : أساسيات فى تعليم الإملاء ، المرجع السابق .

* الأخبار التى تبثها الإذاعة .
* ذاكرة المعلم .

على حين كانت المصادر التى اشتق منها المعلمون الجمل التى تستخدم فى حصص الإملاء ما يأتى :

* كتاب القراءة .
* موضوعات مخصصة للإملاء فى كتب خارجية .
* الصحف اليومية والمجلات الدورية .
* كتب التربية الدينية .
* كتاب التربية القومية .
* كتاب القواعد النحوية والإملاء .
* النصوص الأدبية المقررة .
* القصص .
* القرآن الكريم .
* الأحاديث النبوية الشريفة .
* الكتب الأدبية بمكتبة المدرسة .

أما مصادر اشتقاق النمط الثالث وهو القطعة الإملائية فيمكن عرضه فيما يلى :

* الموضوعات النثرية فى كتب القراءة والمحفوظات .
* الكتب والقصص المودعة فى مكتبة المدرسة .
* المجلات الدورية والمقالات التى تتضمنها الصحف اليومية .
* كتب التربية الدينية .

* نماذج الإملاء التى تتضمنها الكتب الخارجية .
* كتاب القواعد النحوية والإملاء .
* نماذج من تأليف المعلم عن المناسبات المختلفة .
* القصص الأدبية .

وخلاصة القول : إن اختيار المعلمين لأنماط الأمالى التى يستخدمونها فى دروس الإملاء مسألة تحتاج إلى مراجعة وإعادة نظر. فهى أنماط تتسع لتشمل الكلمات المفردة والجمل والقطعة على حد سواء . بقطع النظر عما يوجه إلى نمطى الكلمات المفردة والجمل من مآخذ فنها على سبيل المثال :

- المفردات اللغوية يختلف شكلها ومبناها ومعناها باختلاف السياق . ولذا لا يصح التدريب عليها وهى مفردة ومعزولة عن التركيب اللغوى .
- عدم انتظام الجمل فى وحدات لغوية مترابطة ذات معنى لا يساعد على سرعة تعلمها أو استخدامها وتطبيقها فى حياته .

أما نمط القطعة فهو يحقق أهداف تدريس الإملاء إذا أحسن اختياره ، حيث يرتبط بمقررات الإملاء فى كل صف دراسى و يصل الإملاء بفروع اللغة العربية ، و بالمواد الدراسية الأخرى . (41)

غير أن نمط القطعة الذى يدرس فى المدارس الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) لا يراعى هذه الأبعاد التى سبق ذكرها لأنه كما ذكر المستفتون يقتطع من صحيفة أو مجلة أو كتب القراءة والمحفوظات أو من أحد الكتب المدرسية دون معالجة له بحيث يخصص لموضوع واحد من موضوعات الإملاء فيستغرق قاعدة إملائية و يتيح للمعلم والمتعلم مناقشتها وفهمها واستيعابها والتطبيق عليها .

أما اشتقاق أنماط الأمالى فهو اشتقاق جيد حيث يربط التلميذ بالثقافة الشائعة فى مجتمعه من خلال الصحف والمجلات والأحداث الجارية ، كما يربطه بالكتب الأدبية

---

(41) محمود رشدى خاطر ، وعرب عبد الموجود ، وحسن شحاته : تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ـ القاهرة : سجل العرب ، 1985 ـ ص 271 .

والقصص ، و ببعض الكتب المدرسية مثل كتب القراءة ، والنصوص الأدبية ، والتربية الدينية ، والقواعد النحوية . غير أنه لا يستغرق جميع الكتب المدرسية مثل كتب العلوم والصحة ، وكتب العلوم الاجتماعية ، وكتب الرياضيات . وهذه الكتب تتضمن موضوعاتها ألفاظا نوعية ومصطلحات علمية ورياضية وأسماء لمسميات ترتبط بهذه المواد الدراسية . وكلها يحتاج إلى تدريب إملائى حتى تستقيم كتابتها .(٤٢)

٦ ــ الإفادة من أخطاء الإملاء :

أشارت إجابات خمسة وأربعين مستفتى أى بنسبة ٩٠٪ إلى أنه لم يجر مسح للأخطاء الشائعة فى الإملاء فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) . أما الخمسة الباقون وهم من مصر والكويت والأردن والسعودية وتونس : أن المشرفين التربويين والمعلمين وبعض مراكز البحوث التربوية وبعض البحوث العلمية قد عنيت بإجراء مسح لكتابات تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) حيث تم جمع الأخطاء الإملائية من هذه الكتابات ، بالإضافة إلى ذلك تم استخدام بعض الاختبارات البسيطة التى أعدها المشرفون التربويون لجمع الأخطاء الإملائية ، كما ذكر بعضهم أن هذا العمل يتم فى بداية كل عام دراسى ، وأنه يتم بعد ذلك تحديد القواعد الإملائية التى تدور هذه الأخطاء فى فلكها ، ثم توزع على المدارس ويخطر بها المعلمون ليتابعوها فى دروس الإملاء .

وخلاصة ما سبق أن العناية بأخطاء التلاميذ فى الإملاء ، والقيام بمسح هذه الأخطاء من خلال كتابات التلاميذ فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) بالدول العربية ــ عناية ضئيلة ، وأن الإفادة من هذه الأخطاء بالتالى تعد ضئيلة أيضا ، برغم ما تمثله هذه الأخطاء من أهمية فى التدريب على القواعد الإملائية التى تدور حولها هذه الأخطاء ، وبرغم أن معرفة هذه الأخطاء ، وتعرف أسبابها ووضع المقترحات المناسبة لعلاجها أمر ضرورى وجوهرى وهدف أساسى من أهداف تعليم الإملاء .

---

(٤٢) كافية جواد رمضان ، وحسن شحاته : قواعد الإملاء ومشكلات الكتابة العربية ــ القاهرة : دار المعرفة ، ١٩٨٢ ــ ص ص ٤٩ ــ ٧٢ .

٧ ـ أسس تعليم الإملاء :

اتفق ثلاثون مستفتى أى بنسبة ٦٠٪ على أن الأسس التى تراعى عند تدريس الإملاء هى مايلى :

- ربط درس الإملاء بموضوعات القراءة .
- فهم المعنى الإجمالى ومعانى المفردات اللغوية .
- إخراج الحروف من مخارجها عند الإملاء .
- التدريب اليدوى على نقل كلمات أو كتابتها على السبورة .
- تدريب الذاكرة على استرجاع صور بعض الكلمات الشاذة .

وأضاف سبعة عشر مستفتى آخرون أى بنسبة ٣٤٪ من عدد المستفتين ـ أسسًا أخرى تفيد عند تدريس الإملاء هى :

- مطالبة التلاميذ جمع كلمات تتفق مع القاعدة الإملائية التى درست .
- تهجى الكلمات موضع الدرس شفاهيا قبل إملائها .
- عدم التعرض لقواعد الإملاء فى المرحلة الابتدائية .
- تعيين الحروف موضع القاعدة فى الكلمات .

وذكر ثلاثة المستفتين المتبقون أى بنسبة ٦٪ أن من أسس تعليم الإملاء :

- الإفادة من أخطاء التلاميذ بتدريبهم على القواعد الإملائية التى تنتمى إليها هذه الأخطاء الإملائية .

أما معالجة أخطاء التلاميذ فى الإملاء فقد ذكر ثمان وثلاثون مستفتى أى بنسبة ٧٦٪ أن الأساليب المستخدمة فى علاج الأخطاء هى :

- يعين المعلم الخطأ و يكتب فوقه الصواب .
- يقوم التلميذ بإعادة صواب الخطأ فى جملة تامة .

وذكر عشرة المستفتين أى بنسبة ٢٠٪ من عدد المستفتين أن معالجة الأخطاء يتم عن طريق :

- كتابة النص أو الجمل أو الكلمات على السبورة و يقوم التلميذ نفسه بمعالجة الخطأ الذى يقع فيه وكتابة الصواب .

وأضاف المستفتيان الباقيان أى بنسبة ٤٪ من عدد المستفتين أن معالجة الخطأ يتم عن طريق :

- تبادل الكراسات بين التلاميذ ليضعوا خطا بقلم الرصاص تحت الكلمة الخطأ ، و يقوم التلميذ نفسه بتصويب الخطأ نقلا من كتاب القراءة أو السبورة .

وخلاصة القول : إن الأسس التى تستخدم عند تعليم الإملاء أسس جيدة فهى تعنى بربط الإملاء بدروس القراءة ، والاهتمام بالفهم قبل الهجاء ، وإخراج الحروف من مخارجها ، وتدريب الذاكرة واليد ، وتنشيط التلاميذ لجمع كلمات تتفق مع القاعدة ، وعدم التعرض لقواعد الإملاء فى بداية تعليم الإملاء ، والإفادة من أخطاء التلاميذ بتدريبهم على القاعدة التى يشيع الخطأ فيها .

بيد أن هذه الأسس الجيدة تعرف كل جماعة من المعلمين بعضا منها ، ولايلم المعلمون بها إلماما تاما ، كما أن هذه الأسس يمكن أن تكون أكثر ثراء إذا زدنا عليها ما أفرزته البحوث العلمية .

أما معالجة أخطاء التلاميذ فى الإملاء فبعض هذه المعالجات يقوم به المعلمون و يصبح المتعلمون سلبيين ، و بعض هذه المعالجات يشارك فيها المعلمون المتعلمين بالتوجيه والإرشاد والمتابعة ، كما أن بعضها الآخر يعتمد فيه المعلمون على المتعلمين كلية . الأمر الذى يدعو إلى التأكيد على الأساليب التى يشارك فيها المعلمون المتعلمين بالتوجيه والإرشاد والمتابعة فهى أجدى وأنفع .

خامسا : نتائج تطبيق المعيار:

الهدف من بناء المعيار هو تقويم واقع مناهج الإملاء فى الوطن العربى ، و يتكون المعيار من أربعة محاور هى نتائج دراسات الإملاء ، والإملاء مفهومه وأبعاده وأساليب

تعليمه ، واتجاهات تعليم الإملاء فى العالم العربى ، وطبيعة المجتمع العربى ومتطلبات نمو المتعلمين .

ومعنى ذلك أن تطبيق المعيار سيستغرق مكوناته لا فى كل بلد عربى على حدة ، بل فى مناهج الإملاء وواقع تعليمه كما ظهر فى نتائج استبيان تعرف واقع الإملاء فى البلدان العربية .

وفيما يلى عرض مفصل لهذه النتائج :

١ — يختلف واقع تعليم الإملاء فى المدارس الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) فى البلدان العربية عما تضمنته مناهج الإملاء على المستوى التخطيطى وعن الاتجاهات السائدة فى هذه المناهج والتى تمثل خبرات مصممى المناهج الثرية بوزارات التربية والتعليم بالعالم العربى . و يتضح ذلك فى نوعية الفلسفة التى تحكم مناهج الإملاء على المستويين التخطيطى والتنفيذى فالأول تحكمه فلسفة تعليمية والثانى تغلب عليه الفلسفة الاختبارية . وكذلك فى نوعية الأمالى المستخدمة ومدى الإفادة من أخطاء الإملاء التى يقع فيها التلاميذ والتى تشيع فى كتاباتهم . الأمر الذى يدعو إلى ضرورة إعداد مرشد لمعلم الإملاء يمكن المعلمين من السيطرة على كثير من المسائل والمشكلات المتعلقة بتعليم الإملاء ، وعقد دورات تدريبية ، وورش عمل للمعلمين فى بداية كل عام دراسى حتى نقف معهم على الجديد فى أساليب التدريس والأخطاء الشائعة وأساليب التقويم والوسائل التعليمية ، ومناقشة المشكلات التى صادفتهم أثناء تدريس الإملاء فى العالم الفائت . وتصبح فكرة التوجيه الفنى مسألة قليلة الجدوى وهى فى حاجة إلى إعادة نظر لتطويرها أو إلغائها .

٢ — مناهج تعليم الإملاء لم تستفد من نتائج البحوث العربية وغير العربية ، وان مناهج الإملاء خلو من توظيف نتايج هده البحوث ، ومن إشارة إلى هذه النتائج ، فلم تلتفت إلى مظاهر الخطأ الإملائى ، أو أسباب حدوثه ووسائل علاجه ، ولم يمتد نظرها إلى أنماط الأمالى وأفعل هذه الأنماط ، ولا إلى الأساليب الجديدة الفردية والجمعية فى تعليم الإملاء . كما لم يمتد نظرها إلى تطبيق البرامج المقترحة لتعليم الإملاء حتى داخل الدولة العربية نفسها ، فقد قدم المركز القومى للبحوث بدولة الكويت منهجا مقترحا لتعليم الإملاء غير أن المدارس الكويتية

نفسها لم تأخذ بهذا المنهج إلى حيز التطبيق العملى فى مدارسها ، وجاء المنهج المعلن لدولة الكويت شيئا آخر لا علاقة له بما أفرزه المركز القومى للبحوث هناك .

والجدير بالذكر هنا أن البحوث التى أجريت فى مجال تعليم الإملاء بحوث وظيفية تعالج الواقع وتتناول الكثير من مشكلاته . ومايبقى بعد ذلك هو عدم إهدار نتائج هذه البحوث بتركها وعدم الإفادة من نتائجها فى تطوير تعليم الإملاء .

وقد تنبهت المؤتمرات والندوات التى تعقد تحت إشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى ضرورة الالتفات إلى البحوث العلمية والإفادة منها فى تطوير تعليم اللغة العربية ، ولذلك نصت لجنة القراءة والإملاء فى توصياتها الصادرة عن ندوة مناهج اللغة العربية فى التعليم ماقبل الجامعى المنعقدة فى الرياض فى الفترة من ٣٠/٣/١٩٨٥ بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ــ على ضرورة قيام تعاون وتكامل بين وزارات المعارف والتربية وبين كليات التربية ليتم توجيه البحوث التى تجرى فى هذه الكليات فى ضوء حاجات هذه الوزارات ومشكلاتها .

٣ــ أهداف تعليم الإملاء غير مصوغة صياغة سلوكية . فهى تستخدم العبارات الفضفاضة ذات الدلالات التقريبية فى أكثر ماذكر من أهداف مثل : أن يتعرف التلاميذ قواعد الإملاء ، وأن يدرب التلاميذ على تطبيق قواعد الإملاء ، أن تساعد على ربط الإملاء بفروع اللغة العربية والمواد الدراسية ، وأن يكتب التلاميذ الهمزات بأنواعها .

نقول إن مثل هذه الصياغة فضفاضة حتى مع قولهم إن من أهداف تعليم الإملاء أن يكتب التلاميذ الهمزة المتوسطة ، فالهمزة المتوسطة مثلا هى إما متوسطة بالأصالة وإما متوسطة تأويلا ، ثم هى بعد ذلك ساكنة أو متحركة ، والمتحركة متحركة بعد ساكن أو بعد متحرك ، والساكن إما صحيح وإما معتل ، والمتحرك إما الهمزة أو ماقبلها ، وهو إما مضموم أو مفتوح أو مكسور ، ولكل حالة من هذه الحالات قاعدة ، ولكل قاعدة غالبا استثناء .

٤ ــ اشتمال أهداف تعليم الإملاء على جوانب السلوك المعرفى والوجدانى والمهارى فى بعض مستوياتها المتدنية . بيد أن هذه الأهداف ليست مصنفة إلى الجوانب السابقة بحسب المراحل التعليمية والصفوف الدراسية فى البلدان العربية . وهذا يعنى أن مخططى المناهج ومنفذيها لديهم دراية عن أهمية تنويع أهداف الإملاء إلا أن تدرج هذه المستويات من الدنيا إلى العليا تحتاج إلى إعادة نظر حيث ركزت الأهداف بجوانبها الثلاثة على المستويات المتدنية دون سواها .

٥ ــ تعليم الإملاء لايقوم على أساس علمى يقسمه إلى مراحل تمتد إلى ماقبل التحاق التلميذ بالمدرسة ، وتستغرق صفوف الدراسة بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) ، وتراعى توزيع المهارات والقدرات ، وتراعى الفروق الفردية بين المتعلمين فى الصف الدراسى الواحد . والمفروض أن تقسم مراحل تعليم الإملاء إلى : الاستعداد للإملاء ، والبدء فى تعليم الإملاء ، والتوسع فى تعليم الإملاء ، وتوسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات فى الإملاء .

٦ ــ اختيار مهارات الإملاء ، وتوزيعها على الصفوف الدراسية بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) تم فى ضوء آراء وخبرات القائمين على تخطيط المناهج الدراسية ، وعلى أساس الخبرة الشخصية لهؤلاء المربين ولم يتم اختيار هذه المهارات أو توزيعها بناء على تجارب أجريت أو تتبع لأخطاء الإملاء فى كل صف دراسى ، وتدريج قواعد الإملاء بحسب قدرات التلاميذ .

٧ ــ تعليم الإملاء يقتصر على أساليب ثلاثة هى الإملاء المنقول والمنظور والاختبارى ، كما أن النوع الأخير هو السائد فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) بصفوفها المختلفة ، أما أساليب الإملاء الحديثة الجمعية والفردية فشىء لاتعرفه مدارسنا مثل الطريقة الوقائية ، والطريقة السمعية الشفوية اليدوية ، وطريقة « سيدنا » وأسلوب الاستذكار والمراجعة ، وأسلوب الاختبار ، وأسلوب الاعتماد على الحواس ، وأساليب التعلم الذاتى على اختلافها وتنوعها .

٨ ــ اختيار المعلمين لأنماط الأمالى التى يستخدمونها فى دروس الإملاء مسألة تحتاج إلى مراجعة وإعادة نظر . فالأنماط المستخدمة تتسع لتشمل نمط الكلمات المفردة

ونمط الجمل ، ونمط القطعة على حد سواء ، بقطع النظر عما يوجه إلى نمطى الكلمات المفردة والجمل من مآخذ ، أما نمط القطعة فبرغم جودته إلا أن اختياره لايحقق الأهداف المنوطة به من حيث ارتباطه بمقررات الإملاء فى كل صف دراسى ، ومن حيث وصل الإملاء بفروع اللغة العربية والمواد الدراسية .

٩ــ العناية بأخطاء التلاميذ فى الإملاء ، والقيام بمسح هذه الأخطاء من خلال كتاباتهم المختلفة فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) عناية ضئيلة ، والإفادة من هذه الأخطاء بالتالى تعد ضئيلة ، برغم ماتمثله من أهمية فى التدريبات الإملائية التى تدور حول القواعد التى تنتمى إليها هذه الأخطاء ، ورغم أن تحديد هذه الأخطاء ، وتعرف أسبابها ، ووضع البرامج المناسبة لعلاجها أمر ضرورى وجوهرى ، وهدف أساسى من أهداف تعليم الإملاء .

١٠ــ الالتفات إلى الأسس السليمة التى يجب مراعاتها عند تعليم الإملاء أمر مرعى ومأخوذ به على المستويين التخطيطى والتنفيذى ، فهو وارد فى خطط المناهج التى وضعتها وزارات التربية والتعليم ، وهو معروف ومأخوذ به لدى المعلمين الأكفاء فى المدارس الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) .
بيد أن هذه الأسس الجيدة تحتاج إلى من يذيعها بين المهتمين بتعليم الإملاء فى كافة البلدان العربية ، حيث إنها معروفة لفئة دون فئة ، وحيث إنها متناثرة فى بعض المناهج الدراسية بالبلدان العربية . كما أن هذه الأسس يمكن أن تكون أكثر ثراء لو أضفنا إليها ما أفرزته البحوث العلمية والدراسات السابقة .

١١ــ وضع كتاب لقواعد الإملاء والتدريبات المناسبة كى يلتزم به المعلمون والمتعلمون أمر ضرورى ؛ لأن بعض المعلمين يعتمدون على وجهات نظر متباينة فى رسم بعض الكلمات ، ولأن بعض المعلمين لايلمون بقواعد الإملاء إلماما كافيا .

١٢ــ تعليم الإملاء يتم حسب فلسفة اختبارية تقوم على إعطاء علامات للتلميذ تعتمد على عدد أخطائه ، بل يجب أن يتم فى ضوء فلسفة تعليمية تتجه إلى إفهام التلميذ لمعنى مايكتب قبل الإملاء ، وتشرح وتناقش قاعدة إملائية واحدة فى درس واحد ، أو فى مجموعة دروس ، وتدرب التلاميذ على الكتابة السليمة فيما يخطئون

فيه ، وتعنى عناية كبرى بكيفية تصويب التلميذ لأخطائه ، والإفادة من الأخطاء الشائعة فى دروس جديدة ، والعناية بالعلاج الفردى ، والتدريس الفردى الإرشادى لضعاف التلاميذ .

١٣ــ ينفرد المعلمون فى كثير من الأحيان بتصحيح الإملاء ، دونما إشراك التلاميذ . والصواب أن تتنوع أساليب التقويم فى درس الإملاء ، فمنها مايقوم به المعلم نفسه ، ومنها مايشارك فيه المعلم بالتوجيه والمتابعة ، ومنها مايقوم به التلاميذ حيث يركز على نشاط المتعلم و يثير تفكيره بدعوته إلى البحث عن الكلمة الصحيحة ، وتعرف أسباب الخطأ ، وذلك بوضع المعلم خطا أحمر تحت الخطأ دون تصويبه ، على أن يقوم التلميذ بكتابة الصواب من مصدر القطعة الإملائية ، وإعادة الكلمة التى أخطأ فيها داخل جملتها ، لا بإعادة الكلمة عارية عن جملتها .

■□■

الفصل الخامس

برنامج لتعليم الإملاء
مصادر بناء البرنامج
إعتبارات روعيت فى بناء البرنامج
مراحل تعليم الإملاء
أسس تعليم الإملاء
أساليب تعليم الإملاء
أنماط الأمالى
تقويم الإملاء

برنامج لتعليم الإملاء

يؤدى التقويم دورا أساسيا فى تحسين العملية التعليمية وتوجيهها ، حيث يسترشد به المخطط والمنفذ فى اتخاذ القرارات التى يترتب عليها تغيير فى الأهداف والمقررات الدراسية وأساليب التدريس والتقويم ، وهو بهذا الاعتبار خطوة نحو التطوير.

والهدف من هذا البرنامج لتعليم الإملاء أن يصل التلاميذ إلى مستوى عال فى الإملاء . و يقتضى تحقيق هذا الهدف خطة مرسومة تكفل النمو المنتظم المتنامى والمتناسق فى العادات والمهارات والقدرات فى تعليم الإملاء . وهذه الخطة تقوم على أساسين . الأول : البداية الصحيحة لكى نضمن منذ البدء تكوين الاتجاهات العقلية السليمة والعادات الصحيحة . والثانى : العمل على ترقية هذه العادات والميول والوصول بها إلى أرقى الدرجات فى أنواع الأمالى خارج المدرسة وداخلها .

وفيما يلى الخطوات التى سار فيها إعداد البرنامج :

أولا : مصادر بناء البرنامج :

اعتمد البرنامج فى إعداده على المصادر التالية :

- تطبيق المعيار وما انتهى إليه من نتائج تناولت مكونات منهج الإملاء : أهداف تدريسه ، والمقررات الدراسية المناسبة ، وأسس تعليمه ، والأساليب الصالحة لتدريس الإملاء وتقويمه ، كما تناول تطبيق المعيار تبيان أوجه القصور، وأوجه القوة فى المنهج الحالى للإملاء و واقع تدريسه .

- الآراء والخبرات الجيدة التى تم الحصول عليها من الموازنة بين تخطيط مناهج الإملاء وتنفيذها ، والمعطيات التى برزت بعد تطبيق استبيان تعرف واقع تعليم الإملاء بالبلدان العربية .
- ماتم استخلاصه من نتائج البحوث السابقة التى أجريت فى مجال الإملاء سواء باللغة العربية أم بغيرها .
- المفهوم الحديث للإملاء الذى يقوم على أساس فلسفة تعليمية لا اختبارية ، وطبيعة اللغة العربية المكتوبة ، وماتتضمنه من مشكلات حقيقية وخصائص كتابية ، وطبيعة قواعد الإملاء فى اللغة العربية .
- أهم الاتجاهات الموجبة المتمثلة فى مناهج الإملاء بالبلدان العربية فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) .
- طبيعة المجتمعات العربية ، ومتطلبات نمو المتعلمين بها فى مرحلتى الطفولة والمراهقة .

ثانيا : اعتبارات روعيت عند بناء البرنامج

- الالتزام بقواعد الإملاء الشائعة والمطردة ، وذكر أسهل الصور استعمالا ، وأشهرها تداولا ، وأدخلها فى باب الاطراد ، وإثبات ماتوصل إليه مجمع اللغة العربية بالقاهرة من قرارات علمية فى شأن الإملاء .
- الاعتماد على الدراسة الميدانية المتمثلة فى نتائج استبيان واقع تعليم الإملاء ، ونتائج تطبيق المعيار كما يفيد من الإطار النظرى للبحث الحالى فى بعض جوانبه .
- تقسيم تعليم الإملاء إلى أربع مراحل تستغرق مهارات الإملاء جميعها بدءا من سنوات ماقبل المدرسة وانتهاء بنهاية المرحلة الابتدائية (المتوسطة) والصف الأول الثانوى بالكويت وهذه المراحل هى : الاستعداد للكتابة ، البدء فى تعليم الإملاء ، التوسع فى الإملاء ، توسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات .

- توزيع العادات الإملائية والمهارات الإملائية على صفوف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة والصف الأول الثانوى بالكويت توزيعا مناسبا يقوم على تحقيق التوازن الكمى فى المهارات ، والتدرج فى اختيار المهارات ، وطبيعة المهارة من حيث المستوى ، والتكامل النوعى فى المهارات ، ومدى الحاجة إلى المهارة فى كل صف دراسى باعتبار أن وقت شيوع الأخطاء هو الوقت الملائم لعلاجها .

- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ، ففى الصف الواحد توجد مهارات أساسية تمثل الحد الأدنى مما يجب تعلمه وإتقانه ، وتوجد مهارات تأسيسية هى بمثابة الخلفية اللازمة للتلميذ حتى يتمكن من المهارات الأساسية المخصصة له فى الصف الدراسى الذى هو فيه ، أى أن هذه المهارات التأسيسية مطلوبات ومرتكزات للمهارات الأساسية . كما يضاف إلى هذين المستويين من المهارات الأساسية والتأسيسية مهارات أخرى للمتقدمين من التلاميذ هى المهارات الإضافية وهى تنتمى إلى الصف الدراسى الأعلى أو التالى للصف الذى ينتمى إليه المتعلم أو تعميق المهارات الأساسية .

- تزويد المعلمين بالأسس السليمة اللازمة للتدريس والتى يمكنهم الاسترشاد بها عند تخطيط دروس الإملاء وعند تنفيذها أو تقويمها .

- تقديم أساليب جديدة فى تعليم الإملاء غير ما هو شائع من إملاء منقول ، ومنظور، واختبارى ـ وهذه الأساليب الجديدة بعضها جمعى و بعضها فردى . وهى إضافة سابقة وليست مسبوقة فى ميدان تعليم الإملاء العربى .

- الفلسفة التى يقوم عليها هذا البرنامج فلسفة تعليمية وليست فلسفة اختبارية ، بمعنى أن تعليم الإملاء يتم حتى الآن بحسب فلسفة اختبارية تقوم على إعطاء علامات للتلميذ تعتمد على عدد أخطائه ، أما البرنامج الحالى فقد بنى على أساس فلسفة تعليمية تتجه إلى إفهام التلميذ لمعنى ما يكتب قبل الإملاء ، وتشرح وتناقش قاعدة إملائية واحدة فى درس واحد أو فى عدد من الدروس ، وتدرب التلاميذ فرديا أو جمعيا على الكتابة السليمة فيما يخطئون فيه ، وتعنى عناية كبرى بكيفية تصويب التلميذ لأخطائه ، والإفادة من الأخطاء الشائعة فى دروس جديدة ، والعناية بالعلاج الفردى ، والتدريس الفردى الإرشادى لضعاف التلاميذ .

ثالثا : التأكد من سلامة البرنامج :

تم التأكد من سلامة البرنامج بعد بنائه وإعداده فى صورته المبدئية ، ومحاولة التأكد من مناسبته لتحقيق الأهداف المنوطةبه ، كما سعت إلى ذلك أيضا إدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فقامت مشكورة بالإجراءات التالية على الترتيب :

١ ــ طبع هذه الدراسة فى صورتها الأولى وتقديمها إلى المحكمين من أساتذة التربية ، ومراكز البحوث ، ووزارات التربية والتعليم بالبلدان العربية ، بهدف إبداء ملاحظاتهم عليها قبل إقرارها ونشرها .

٢ ــ جمع تقارير وملاحظات وآراء المحكمين السابقين .

٣ ــ إمداد الباحث بالتقارير والملاحظات والآراء التى تم جمعها . وقد بلغت هذه التقارير والملاحظات والآراء خمسة وعشرين تعليقا مكتوبا على الآلة الكاتبة . وقد كانت هذه التعليقات ترد تباعا إلى الباحث من قبل المنظمة .

٤ ــ طلب إلى الباحث إجراء التعديلات التى يراها مناسبة فى ضوء ما ورد من آراء وملاحظات ، وأن يصنفها و يبين وجه الحق فيها تمهيدا لمناقشتها وعرضها فى ندوة يتم عقدها لمناقشة هذا الأمر.

٥ ــ وحرصا على استكمال مقومات العمل فى الندوة المقترحة عهد إلى الباحث إعداد ملخص للدراسة يتضمن البرنامج المقترح لتعليم الإملاء ، وما ورد حوله من آراء وملاحظات ، وتم طبعه وتعميمه على المنتدين .

٦ ــ تم الاتصال بالمملكة العربية السعودية التى استجابت مشكورة لطلب المنظمة ، ووافقت على استضافة الندوة والإعداد لها من قبل جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالاشتراك مع المنظمة ، وأسندت مهمة التنظيم والتخطيط إلى مركز البحوث فى الجامعة .

٧ ــ عقدت ندوة مناهج اللغة العربية فى التعليم ماقبل الجامعى بجامعة الإمام بالرياض (٩ــ ١٤٠٥/٧/١٣هــ ٣٠ــ ٣ــ ١٩٨٥/٤/٤) وحضرها ممثلو ثمانى عشرة دولة عربية ، وعددهم ثمانية وأربعون متخصصا فى اللغة العربية وتعليمها و باحثا وموجها تربو يا ، كما حضر وفد المنظمة وخبراؤها وعددهم تسعة عشرة خبيرا من المتخصصين فى اللغة العربية وتعليمها .

وقد تابع المنتدون عملهم فى اثنتى عشرة جلسة عرض فيها بحث تطوير مناهج الإملاء فى مراحل التعليم العام فى الوطن العربى بما يتضمنه من برنامج تعليم الإملاء وما ورد حوله من آراء وملاحظات. ودار نقاش علمى اتسم بالدقة والموضوعية وبروح صادقة حرصا على الوصول إلى نتائج علمية .ومع تشعب الآراء الذى يصحب بداية العمل فقد كشفت المناقشات عن فكر عميق وآراء سديدة أغنت البرنامج المقترح لتعليم الإملاء، وأثرت محتواه الذى نال تقدير المنتدين. ووقف المشاركون بإعزاز على السعى المبذول من الباحث لتطوير تعليم الإملاء فى البلدان العربية، ونظروا بالتقدير إلى الجهد العلمى والتربوى الصادق الذى بذل فى البرنامج المقترح لتعليم الإملاء.

وكان من أهم القضايا التى أثيرت فى هذه الجلسات العلمية مايلى:

- **اتفق المنتدون على سلامة البرنامج المقترح لتعليم الإملاء وأنه يتميز ببعض الخصائص الممتازة وهى:** أنه عنى بمرحلة الاستعداد للكتابة والإملاء فى سنوات ماقبل المدرسة، وأن مهاراته تتميز بالشمول وتغطى جميع مهارات الإملاء التى تتضمنها كتب الإملاء المشهود بدقتها وسلامتها، وأن هذه المهارات موزعة توزيعا سليما على سنوات الدراسة، يضاف إلى ذلك مراعاة البرنامج للفروق الفردية إذ يقسم المهارات فى الصف الواحد إلى مستويات منها حد أدنى ومافوقه بالإضافة إلى المهارات اللازمة للصف الدراسى، ليتمكن المقصر ويسعد فى حينه المُجد. ومثل هذا الإجراء قد يحفز المقصر لمجاراة المجدّ المتفوق فى إتقان هذا المستوى الأعلى.

- اتفق المنتدون بعد ذلك على أن البرنامج المقترح اظهر الترابط الوظيفى والمنهجى فى مكونات هذه الدراسة العلمية، وبذا جاء البرنامج ثمرة لهذه الدراسة، ووليدا ناضجا لها لإصلاح واقع تعليم الإملاء وتطويره نحو الأفضل. وهذا البرنامج يعد استراتيجية موحدة لتعليم الإملاء على الصعيد العربى. وكل هذه الأمور تستدعى ترشيحه للعمل به فى مدارسنا لتعم الفائدة، شريطة أن يكون فى أيدى معلمى المدارس الابتدائية والإعدادية (المتوسطة)، وكذا المشرفين التربويين حيث يفيدهم ويحدث مفاهيمهم وأفكارهم ويثريها ويرقيها.

هذه هي الجوانب التي اتفق عليها المنتدون . **أما القضايا التي أثارت بعض الجدل فهي :**

- استخدام البرنامج مصطلح قلب الحركات مثل قلب الضمة واوا ، وقلب الفتحة ألفا ، وقلب الكسرة ياء ، والأفضل استخدام المصطلح المعروف وهو إشباع الحركة أو مطلها وتوليد حرف عنها من جنسها . فهذا أقرب إلى حقيقة الظاهرة ، ولأنه يكشف عن علة وقوعها فى كتابات التلاميذ .
  وقد ناقش الباحث معهم هذه المسألة وانتهى المنتدون إلى أن الأمر متروك للباحث إن شاء أبدل وإن شاء أثبت ووافق الباحث على تغيير هذا المصطلح والأخذ بما ارتآه المنتدون لوجاهته .

- استخدم البرنامج اللام الشمسية واللام القمرية والأفضل استخدام (ال) الشمسية ، و (ال) القمرية ووافق الباحث على ذلك لشيوعه .
- ذكر عشرون منتدى أى بنسبة ٨٠٪ أن هناك تكرارا فى بعض المهارات وخاصة فيما يخص الهمزتين المتوسطة ، والمتطرفة والألف اللينة .

وقد ناقشهم الباحث وبين لهم أن ما ورد ليس تكرارا ولكنه مستويات مختلفة لأوضاع متباينة لرسم الهمزات والألف اللينة ، وأنه لابد من هذا التفتيت والتشعيب حتى نستغرق أوضاع الهمزات .

- ذكر خمسة عشر منتدى أى بنسبة ٦٠٪ ــ أن عرض الكلمات النوعية المرتبطة بالمواد الدراسية لا يعد من أبواب الإملاء ، خاصة وأن الخطأ الإملائى الذى وقع فيها لا يدعو بالضرورة إلى الاهتمام بها وتدريسها .

غير أن الباحث بين لهم أن الخطأ الإملائى يعد مبررا قويا للاهتمام بمثل هذه الطائفة من الكلمات النوعية ، وأن الاقتصار على ردها إلى أبواب الإملاء ونثرها هنا وهناك لا يساعد على الالتفات إليها والاهتمام بها وتدريسها لتجنب الخطأ فيها .

— ذكر ثمانية منتدين أى بنسبة ٣٢٪ أن المرحلة الأولى لتعليم الإملاء وهى مرحلة الاستعداد للكتابة والتى تستغرق سنوات ما قبل المدرسة الابتدائية لا تعد مرحلة أساسية لتعليم الإملاء ، وأنه يمكن الاستغناء عنها .

وقد أوضح لهم الباحث أهمية المرحلة الأولى فى تهيئة المتعلمين لتعلم الإملاء . وأن الإملاء جزء من الكتابة وبالتالى فهى مرحلة أساسية وضرورية ولذا يجب الالتفات إلى مرحلة تنمية الاستعداد ليس فى الإملاء وحده ، بل فى كافة المواد الدراسية .
والآن ، وبعد مناقشة هذه الآراء التى وردت إلى الباحث فى شكل تقارير منسوخة ، أو التى ذكرت مشافهة فى ندوة اللغة العربية فى التعليم ما قبل الجامعى المنعقدة بالرياض فى (٣٠—٣ : ٤— ١٩٨٥) يمكن القول **إن البرنامج المقترح لتعليم الإملاء فى مراحل التعليم العام سليم ومناسب ويمكن أن يحقق الأهداف المنوطة به .**

رابعا : برنامج تعليم الإملاء :

يمكن عرض البرنامج المقترح لتعليم الإملاء فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) والصف الأول الثانوى (بدولة الكويت) بمكوناته الستة التالية بعد إجراء التعديلات التى ذكرها المحكمون . وبداية يمكن القول إن البرنامج يتكون من أهداف تعليم الإملاء ، ومراحل تعليم الإملاء ، وأسس تعليمه ، وأساليب تعليمه ، وأنماط الأمالى ، وتقويم الإملاء .

وفيما يلى عرض تفصيلى لكل مكون من هذه المكونات :

المكون الأول — أهداف تعليم الإملاء :

تتنوع أهداف تعليم الإملاء بتنوع مجالاتها المعرفية والوجدانية والنفسحركية (المهارية) ، كما تتدرج بتدرج الصفوف الدراسية والمراحل التعليمية ، يضاف إلى ذلك أن هذه المهارات بعضها تشارك فيه المواد الدراسية ، وبعضها يقتصر على الإملاء كمنظومة صغرى داخل منظومة كبرى هى اللغة العربية .

ويمكن عرض أهداف تعليم الإملاء بحسب مجالاتها وبحسب المرحلة التعليمية كما يلى :

١ ــ أهداف تعليم الإملاء فى المرحلة الابتدائية :

(أ) أهداف معرفية :

- أن يكتسب التلاميذ معارف عامة .
- أن يكتسب التلاميذ ثروة لغوية .
- أن يعرف التلاميذ شكل الحركات القصار والطوال .
- أن يميز التلاميذ بين الحروف الهجائية .
- أن تربط دروس الإملاء بدروس القراءة .
- أن تربط دروس الإملاء بدروس التعبير الكتابى والخط .
- أن تنمى مهارات الاستماع لدى التلاميذ .
- أن يفهم التلاميذ الأحداث والأفكار.
- أن يتذكر التلاميذ صور الكلمات .
- أن يميز بين الكلمات التى تنتهى بتاء مربوطة أو مفتوحة .
- أن يطبق قواعد التنوين رفعا ونصبا وجرا .
- أن يتقن استخدام النقط والفاصلة وعلامات الاستفهام والتعجب .
- أن يميز بين الحروف المتشابهة رسما أو مخرجا .
- أن يتذكر كتابة الهمزات فى حالاتها الشائعة .
- أن يتذكر كتابة الألف اللينة فى حالاتها الشائعة .
- أن يميز بين المد بالألف والواو والياء .
- أن يميز بين الكلمات التى تكتب بتاء مربوطة أو مفتوحة .
- أن يتقن كتابة الكلمات النوعية المرتبطة بالمواد الدراسية .
- أن يميز بين كتابة واو الجماعة ، وواو الجمع ، والمضارع المنتهى بالواو.

* أن يكتب الكلمات المبدوءة باللام بعد دخول (ال) عليها .
* أن يـعـرف التنوين فى الأسماء المنتهية بتاء مربوطة والمنتهية بهمزة مسبوقة بألف ، والأسماء المقصورة .
* أن يتقن وصل بعض الأسماء والأفعال والحروف (بما) .

(ب) أهداف وجدانية :

* أن يتذوق التلاميذ جمال الحروف العربية والكلمات العربية .
* أن يميل التلاميذ إلى الكتابة السليمة إملائيا .
* أن يتعود التلاميذ الصبر والدقة والنظافة والنظام .

(جـ) أهداف نفسحركية (مهارية) :

* أن يسيطر على حركات اليد فى أثناء الكتابة .
* أن يـكـتـب التلاميذ كلمات دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار لحرف من حروف الكلمة .
* أن ينقل التلاميذ كلمات وجملا وقطعا من كتاب القراءة .
* أن يحسن التلميذ تنظيم الهوامش حين يكتب .
* أن يـسـتـخـدم عـلامـات الـتـرقيم (الـنـقطة ، والفاصلتين ، وعلامتى الاستفهام والتعجب) استخداما سليما .

٢ ــ أهداف تعليم الإملاء فى المرحلة الإعدادية (المتوسطة) :

(أ) أهداف معرفية :

* أن يصدر حكما بسلامة أو خطأ إملائى على كلمات قطعة مكتوبة .
* أن يطبق التلاميذ قواعد الهمزة بأنواعها فى الكتابة .
* أن يطبق التلاميذ قواعد الألف اللينة بأنواعها فى الكتابة .
* أن يعرف التلاميذ الكلمات التى تزاد فيها بعض الحروف اصطلاحا .
* أن يعرف التلاميذ الكلمات التى تحذف منها بعض الحروف اصطلاحا .

* أن يعرف مواضع حذف ألف (ما) عند دخول حروف الجر عليها .
* أن يرسم التاء المفتوحة فى نهاية بعض الحروف ، وأيضا فى ثقات .
* أن يصل بعض الظروف بإذ المنونة .
* أن يعرف وصل (لا ــ كى) بأن المصدر ية ، ولا النافية على الترتيب .
* أن يطبق قواعدر رسم الهمزة المتوسطة توسطا عارضا .
* أن يرسم الهمزة التى بعدها ألف الا ثنين على ألف .
* أن يرسم همزة امرىء وفقا لحالتها الإعرابية .
* أن يحذف همزة الوصل إذا سبقت بهمزة الاستفهام .
* أن يحذف الألف من (ما) إذا سبقت بمضاف .
* أن تحذف النون من أن الشرطية إذا أعقبها (ما) أو (لا) .
* أن تحذف الألف من (ال) عند دخول اللام المفتوحة عليها .
* أن يكتب موسيقى بالياء أو الألف (موسيقى ــ موسيقا) .
* أن يفهم الأفكار والأحداث المتضمنة فيا يكتب .
* أن يرتبط درس الإملاء بفروع اللغة العربية والمواد الدراسية .
* أن يكتسب التلاميذ معارف عامة متنوعة .
* أن يكتسب التلاميذ ثروة لغو ية .

(ب) أهداف وجدانية :

* أن يتعود الصبر والنظام والنظافة .
* أن يتعود سرعة النقد .
* أن يتعود التلاميذ دقة الملاحظة ودقة الحكم .
* أن يتذوق التلاميذ جمال الكتابة العربية .
* أن يميل التلاميذ إلى الكتابة السليمة إملائيا فى مختلف كتاباتهم .

(جـ) أهداف نفسحركية (مهارية):

* أن يتسابق التلاميذ فى كشف الأخطاء الإملائية فى كتاباتهم.
* أن يستخدم التلاميذ علامات الترقيم: النقطة، والفاصلة والفاصلة المنقوطة، وعلامة الاستفهام، وعلامة التعجب. وعلامة التنصيص، وعلامة الحذف، والنقطتين والشرطة.

المكون الثانى ــ مراحل تعليم الإملاء:

تقسم مراحل تعليم الإملاء إلى أربع مراحل هى: الاستعداد للكتابة، والبدء فى تعليم الإملاء، والتوسع فى الإملاء، وتوسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات. وقد استغرقت هذه المراحل جميع مهارات الإملاء، وامتدت من سنوات ما قبل المدرسة الابتدائية حتى نهاية المرحلة الإعدادية (المتوسطة) الصف الأول الثانوى فى الكويت، وتميزت بتدرج مستويات المهارات فى كل صف دراسى لتناسب التلاميذ العاديين (المهارات الأساسية)، والتلاميذ دون المتوسط (المهارات التأسيسية)، والتلاميذ المتقدمين (المهارات الإضافية).

وفيما يلى عرض لمراحل تعليم الإملاء:

المرحلة الأولى ــ الاستعداد للكتابة:

تستغرق هذه المرحلة عادة سنوات ما قبل المدرسة، والسنة الأولى الابتدائية. والهدف من هذه المرحلة هو توفير الخبرات والمرانة الكافية التى تنمى عند الأطفال الاستعداد للكتابة، واتخاذ التدابير اللازمة للتغلب على نواحى النقص الجسمية والانفعالية التى قد تعوق التقدم فى الكتابة.

ويتم تكوين الاستعداد للكتابة عن طريق:

- تعلم رسم الخطوط فى اتجاهات كثيرة ومختلفة، مع زيادة طول الخطوط وعدم تقاطعها.
- التناسق بين العين واليد، حيث يكلف الطفل بمد خط من منطقة إلى أخرى من اليمين إلى اليسار.

- تناسق العين واليد وتعلم مفهوم الدائرة ، حيث يمسك الطفل دائرة من الورق المقوى ويحرك ذراعه حركة دائرية طليقة لعدد من المرات .
- إدراك الحروف عن طريق التمرير فى فجوات ، حيث يتحسس الطفل كلمات محفورة على بطاقات كرتون سميك ، أو كلمات بارزة مكتوبة بالحبوب ، أو كلمات مكتوبة بالتنقيط .
- كتابة الاسم عن طريق الشف ، حيث يستخدم الطفل القلم فى تتبع رسم الاسم من اليمين إلى اليسار ، علما بأن الاسم مكتوب على بطاقة وعليه ورق شفاف مثبت من جانب واحد .
- استخدام الألفباء فى بدايات الكتابة ، حيث نقدم للأطفال صورا لأشياء مألوفة لديهم ، و ينطقون أسماء الأشياء بصوت مرتفع ، ثم يطلب من الأطفال التمرير على النقط من اليمين إلى اليسار لكتابة أسماء الأشياء .

المرحلة الثانية ــ البدء فى تعلم الإملاء :

وتبدأ هذه المرحلة عادة عند التلاميذ الذين يتمتعون بنمو عادى فى السنوات الثلاثة الأولى الابتدائية . و يتم فى هذه المرحلة تكوين العادات الأساسية فى الإملاء ، و بعض المهارات والقدرات . ويمكن عرض ذلك من خلال كل صف دراسى كما يلى :

الصف الأول الابتدائى :

١ ــ مهارات تأسيسية :

* معرفة شكل الحرف فى أول الكلمة ، وفى وسطها ، وفى آخرها .
* معرفة شكل الحركات القصار وكتابتها على الحروف .

٢ ــ مهارات أساسية :

* نقل كلمات مختلفة من لوحة الخبرة وكتابتها مشكولة .
* نقل جملة أو جملتين من كتاب القراءة المقرر نقلا صحيحا .
* تحقيق النظام فى توحيد حجم الحروف داخل الكلمة ، وحجم الكلمات داخل الجملة .

* كتابة المدة على الألف ، والتشديد على الحرف المضعف .
* كتابة التلميذ اسمه كاملا وأسماء أشياء من بيئته .
* تحقيق النظافة فى كراسة الكتابة ، أو لوحة الكتابة .
* كتابة أسماء بعض الحيوانات (أسد ــ قط ــ كلب ــ فأر)

٣ ــ مهارات إضافية :

* نقل بعض الجمل من صحيفة يومية ، أو من لوحة إعلانات .
* كتابة التلميذ اسمه واسم زملائه من ذاكرته .

للصف الثانى الابتدائى :

١ ــ مهارات تأسيسية :

* كتابة الحروف المضعفة داخل الكلمات .
* كتابة المدة على الألف .
* نقل بعض الكلمات من كتاب القراءة مع ضبطها بالشكل .
* كتابة اسم المدرسة والمدرس والناظر.

٢ ــ مهارات أساسية :

* كتابة « ال » الشمسية ، و « ال » القمرية (الشمس ــ القمر ــ الرفق) .
* كتابة التاء المبسوطة للتأنيث آخر الماضى ، وآخر الاسم (فهمت ــ أخت)
* كتابة التاء المربوطة (زهرة ــ شجرة ــ مدرسة)
* كتابة الأسماء المنونة (ولد ــ بنتا ــ كتاب) .
* التمييز بين الحركات القصار والطوال فى كلمات كتاب القراءة .
* رسم النقطة ، وعلامة الاستفهام .
* كتابة أسماء الأيام والشهور من التقويم .
* يميز بين الحروف المتشابهة فى كلمات مثل الذال والزاى ، والسين ، والثاء .

٣ــ مهارات إضافية :

* نقل فقرة من كتاب القراءة المقرر، أو من صحيفة يومية .
* كتابة كلمات تشتمل على همزة متوسطة على ألف : (سأل ــ يأمر) .
* كتابة كلمات تشتمل على همزة متطرفة مسبوقة بألف مد (سماء ــ هواء) .
* ينقل الإعلانات التى فى لوحة المدرسة .

الصف الثالث الابتدائى :

١ ــ مهارات تأسيسية :

* ينقل فقرة لها معنى من ثلاث جمل أو أربع .
* يكتب عبارات مثل أبى العزيز، وأمى العزيزة ، وصديقى فلان .
* يكتب عبارات ترحيب أو توديع أو تهنئة مثل : مرحبا ، أهلا وسهلا ، مع السلامة ، عيد سعيد .
* يتقن الكلمات ذات اللام الشمسية والقمرية .
* يستخدم النقطة وعلامة الاستفهام .

٢ ــ مهارات أساسية :

* كتابة همزة القطع ، وهمزة الوصل ، (أحمد ــ انطلق) .
* نقل كلمات بها همزة متوسطة على الألف ، ثم الواو، ثم الياء (يسأل ــ مؤمن ــ صائم) .
* نقل كلمات بها همزة متطرفة على السطر (جزء ــ شىء ــ هدوء) .
* كتابة الألف اللينة فى آخر الحروف (إلى ــ على ــ حتى ــ بلى) .
* كتابة أسماء الإشارة .
* كتابة أسماء الموصول .

- كتابة البسملة الكاملة (بسم الله الرحمن الرحيم) .
- يترك الهوامش المناسبة حين يكتب .
- يستخدم الفاصلة .

٣ــ مهارات إضافية :

- كتابة المد بالألف والواو والياء .
- كتابة التاء المفتوحة والمربوطة .
- التمييز بين الحروف المتشابهة مخرجا .
- كتابة بعض الكلمات التى تتضمن همزة .

المرحلة الثالثة ــ التوسع فى الإملاء :

وتسمى مرحلة التقدم السريع فى اكتساب العادات الأساسية فى الإملاء . وتمتد هذه المرحلة من الصف الرابع الابتدائى حتى الصف السادس الابتدائى ، الثانى المتوسط بالكويت ، وتمتاز هذه المرحلة بالسيطرة على الهمزات بأنواعها ، والألف اللينة ، والكلمات النوعية المرتبطة بالمواد الدراسية ، والحالات الخاصة فى تنوين النصب ، والانطلاق فى الكتابة دون خطأ إملائى .

ويمكن عرض ذلك تفصيلا كما يلى :

الصف الرابع الابتدائى :

١ ــ مهارات تأسيسية :

- ينقل فقرتين نقلا صحيحا من كتاب .
- يكتب رسالة قصيرة سليمة هجائيا .
- كتابة الألف اللينة فى آخر الحروف .
- كتابة البسملة الناقصة . (باسم الله)
- يستخدم الفاصلة .

٢ ـ مهارات أساسية :

* كتابة فقرتين من كتاب القراءة بطريقة الإملاء المنظور.
* التمييز بين المد بالألف ، والمد بالواو ، والمد بالياء .
* التمييز بين أنواع التنوين رفعا ونصبا وجرا .
* التمييز بين تاء التأنيث المفتوحة والمربوطة .
* كتابة الهمزات المتوسطة على نبرة (بئر ـ ناشئات ـ فئة) .
* كتابة الهمزات المتوسطة على السطر (تساءل ـ قراءة ـ عباءة) .
* كتابة الهمزات المتطرفة المفردة (هدوء ـ وضوء ـ جوء) .
* كتابة الألف اللينة التى ترسم ياء فى غير الثلاثى (عيسى ـ موسى ـ كسرى) .
* كتابة الألف الثالثة (عصا ـ دعا ـ صلى ـ هدى) .
* كتابة كلمات (اله ـ طه ـ يس ـ السموات ـ لكن) .
* رسم النقطة ، والفاصلة ، وعلامة الاستفهام .
* التمييز بين الحروف المتشابهة مثل (القاف والكاف ـ الذال والزاى ـ الضاد والدال ـ الطاء والتاء ـ السين والصاد ـ الكاف والجيم ـ الدال والتاء ـ الثاء والسين) بحيث يتمكن التلاميذ من كتابة كلمات بها هذه الحروف .
* كتابة الكلمات النوعية المتضمنة فى المواد الدراسية كتابة سليمة . (٤٣)

٣ ـ مهارات إضافية :

* كتابة الهمزات المتوسطة بأنواعها فى حالاتها الشائعة .
* كتابة الهمزات المتطرفة بأنواعها فى حالاتها الشائعة .

---

(٤٣) المقصود بمصطلحات المواد الدراسة هى الألفاظ الفنية التى تختص بها المواد الدراسية المختلفة ، • ل أسماء الأنهار والمحيطات والجبال والقارات والبلدان ، والثغور والمواقع الحربة والمعارك والاتفاقيات والأعلام والدول والممالك والمسميات الهندسية ووحدات القياس والأوزان وأسماء الأمراض والمواد الصلبة والسائلة والغازية وأسماء أدوات معامل العلوم .

الصف الخامس الابتدائى
(الأول المتوسط فى الكويت)

١ ـ مهارات تأسيسية :

* كتابة التاء المفتوحة والمربوطة كتابة سليمة .
* كتابة المد بأنواعه كتابة سليمة .
* كتابة الكلمات النوعية المرتبطة بالمواد الدراسية بالصف الرابع .
* التمييز بين أنواع التنوين .
* استخدام الفاصلة .

٢ ـ **مهارات أساسية :**

* كتابة الهمزة المتطرفة على ألف (يقرأ ـ ملجأ ـ نشأ) .
* كتابة الهمزة المتوسطة مدا على الألف (مآثر ـ منشآت ـ مكافآت) .
* كتابة ابن وابنة بين علمين و بدونها .
* زيادة الألف بعد واو الجماعة لا واو الجمع (كتبوا ـ رافعو العلم) .
* زيادة الألف فى الاسم المنون المنصوب (كتبا ـ علما ـ ولدا) .
* رسم الكلمة المبدوءة باللام إذا دخلت عليها ال (اللبن ـ اللحم) .
* حذف الألف من (ال) عند دخول اللام المكسورة عليها (للكلام بقية) .
* يكتب قطعة من ثمانين كلمة دون خطأ إملائى و يفهمها .

٣ ـ **مهارات إضافية :**

* **كتابة همزات متوسطة ومتطرفة من الكتب المدرسية .**
* **وصل بعض الأسماء بما .**
* **حذف الألف من « ذا » الإشارية عند اقترانها باللام (ذلك ـ ذلكما) .**

* كتابة الحروف التي تزاد اصطلاحا أو تحذف اصطلاحا .
* تنوين الكلمات المنتهية بتاء مربوطة ، والتي تنتهي بهمزة .
* تنوين الكلمات المنتهية بتاء مربوطة ، والتي تنتهي بهمزة مسبوقة بألف ، والأسماء المقصورة ــ تنوين نصب .

الصف السادس الابتدائي
(الثاني المتوسط في الكويت)

١ ــ مهارات تأسيسية :

* رسم التاء المربوطة في آخر جموع التكسير .
* كتابة الكلمات النوعية المرتبطة بالمواد الدراسية بالصف الخامس .
* حذف الألف من (ال) عند دخول اللام المكسورة عليها .
* رسم الكلمة المبدوءة باللام عند دخول (ال) عليها .

٢ ــ مهارات أساسية :

* التفريق بين واو الجماعة ، وواو الجمع ، والمضارع المنتهي بالواو (افهموا ــ فاهمو الدرس ــ نرجو) .
* رسم الهمزة المتوسطة على نبرة (بئر ــ مئذنة ــ فئة) .
* رسم الهمزة المتوسطة على واو (تفاؤل ــ هؤلاء ــ جزاؤهم) .
* تنوين الأسماء المنتهية بتاء مربوطة ، والمنتهية بهمزة مسبوقة بألف والمقصورة تنوين نصب .
* رسم الألف اللينة ألفا في الأسماء (فرنسا ــ أمريكا ــ شبرا) .
* وصل بعض الأسماء والأفعال والحروف بما (كلما ــ طالما ــ إنما) .
* كتابة كلمة أولئك ، وكلمة أولو (أولي ــ أولات) .
* رسم الهمزة المتطرفة على الواو ، والياء (تكافؤ ــ يجرؤ ــ شاطئ) .

* يكتب قطعة مكونة من مائة كلمة دون خطأ إملائى .
* يستخدم علامة التعجب ، والفاصلة المنقوطة .

٣ــ مهارات إضافية :

* يكتب رسالة أخوية أو فى مناسبة دون خطأ إملائى .
* استخدام علامات الترقيم .
* يتقن كتابة الكلمات التى تشتمل على همزات أو ألف لينة فيا درسه .
* يستخدم علامة الحذف ، والنقطتين .

المرحلة الرابعة ــ توسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات :

وتشمل هذه المرحلة سنوات الدراسة الإعدادية (المتوسطة) وما يقابلها فى البلدان العربية التى لها سلم تعليمى يختلف عن ذلك . وتتميز هذه المرحلة بالسيطرة التامة على القواعد الإملائية ، وعلامات الترقيم .

ويمكن عرض ذلك تفصيلا كما يلى :

الصف الأول الإعدادى (المتوسط) .
(الثالث المتوسط فى الكويت)

١ ــ مهارات تأسيسية :

* يتقن كتابة الكلمات التى تشتمل على الهمزات التى درسها .
* يتقن كتابة الكلمات التى تشتمل على الألف اللينة التى درسها .
* يكتب رسالة صحيحة هجائيا فى حدود ما درسه .
* يستخدم علامة التعجب ، والفاصلة المنقوطة .

٢ ــ مهارات أساسية :

* رسم الهمزة المتوسطة على السطر (جزءان ــ جاءوا ــ توءم) .
* رسم الهمزة المتطرفة على السطر (برىء ــ يسىء ــ مجىء) .

* رسم تاء المبالغة (علامة ـــ رحالة ـــ جبروت ـــ ملكوت) .
* رسم الألف اللينة ألفا فى اسم رباعى أو أكثر (دنيا ـــ عطايا ـــ ثريا) .
* رسم الألف اللينة ألفاً فى الفعل غير الثلاثى (يحيا ـــ أعيا ـــ تزيا) .
* حذف ألف ما عند دخول حرف الجر عليها (مم ـــ لم ـــ حتام) .
* حذف النون من (من) ، و (عن) عند دخولها على (من) و (ما) (ممن ـــ عمن ـــ مما ـــ عم) .
* وضع نقطتين فوق بعضها (:) بعد القول ، واستخدام علامة الحذف .
* يكتب موضوعا من مائة وعشرين كلمة دون خطأ إملائى .

٣ ـــ مهارات إضافية :

* رسم الألف اللينة ياء فى الأسماء المبنية (لدى) .
* رسم التاء مبسوطة فى آخر الحرف (لات) .
* رسم الهمزة المتوسطة توسطا عارضا على نبرة (برئت للقارئين) .

الصف الثانى الإعدادى (المتوسط)
(الرابع المتوسط فى الكويت)

١ ـــ مهارات تأسيسية :

* استعمال علامات الترقيم التى درسها استعمالا صحيحا .
* يستخدم علامة الحذف والنقطتين ، والتعجب ، والاستفهام ، والنقطة ، والفاصلة ، والفاصلة المنقوطة .

٢ ـــ مهارات أساسية :

* رسم الألف اللينة ياء فى الأسماء المبنية (لدى ـــ أنى ـــ متى) .
* رسم التاء مبسوطة آخر الحرف (لعلت ـــ لات ـــ ليت) .

* وصل بعض الظروف (بإذ) المنونة (حينئذ ــ وقتئذ ــ يومئذ) .
* رسم الهمزة المتطرفة على نبرة فى الاسم المنصوب (دفئا ــ عبئا ــ شيئا) .
* رسم الهمزة المتطرفة على السطر فى الاسم المنصوب (جزءا ــ بدءا ــ برءا) .
* وصل كلمة حب مع ذا : حبذا ، لاحبذا .
* وصل (لا) بأن المصدرية المسبوقة بلام التعليل (اجتهد لئلا ترسب) .
* وصل كى بما المصدرية (جئتك كيما أتعلم) .
* وصل كى بلا النافية إذا سبقتها اللام (لكيلا تعلم شيئا) .
* رسم علامات التنصيص ، والجملة المعترضة ، والشرطة عندما تطول الجملة .

٣ ــ مهارات إضافية :

* استخدام علامات الترقيم كلها .
* كتابة همزة (يقرأان ــ مقرآن) .
* كتابة كلمة موسيقى بالألف أو الياء (موسيقى ــ موسيقا) تبعا لحركة القاف .

الصف الثالث الإعدادى (المتوسط) :
(الأول الثانوى فى الكويت)

١ ــ مهارات تأسيسية :

* يستخدم علامات الترقيم .
* وصل بعض الظروف (بإذ) المنونة .
* رسم الهمزات بأنواعها .
* رسم الألف اللينة .

٢ ــ مهارات أساسية :

* رسم الهمزة المتوسطة توسطا عارضا على ألف (يلجأون ــ يقرأون ــ يملأون) .
* رسم الهمزة المتوسطة توسطا عارضا على واو (منشؤهم ــ أؤلقى ــ يقرؤه) .
* رسم الهمزة المتوسطة توسطا عارضا على نبرة (شئت ــ برئوا ــ ناشئون) .
* رسم الهمزة المتوسطة توسطا عارضا على السطر (ضوءه ــ يسوءها ــ وضوءهم) .
* رسم الهمزة التى بعدها ألف الاثنين على ألف (قرأا ــ بدأا ــ يلجأان) .
* رسم همزة امرىء وفقا لحالتها الإعرابية (امرؤ ــ امرأ ــ امرىء) .
* حذف همزة الوصل إذا سبقت بهمزة الاستفهام (أسمك على ؟) .
* حذف الألف من (ما) إذا سبقت بمضاف (بمقتضام ؟) .
* حذف النون من (إن) الشرطية إذا جاء بعدها (ما) أو (لا) مثل : (إما يبلغن ــ إلا تنصروه) .
* حذف الألف من (ال) عند دخول اللام المفتوحة عليها (للآخرة خير) .
* كتابة ثقات بتاء مفتوحة ، وثمت وربت ولعلت ولات .
* كتابة موسيقى بالياء أو الألف (موسيقى ــ موسيقا) تبعا لحركة القاف ، حيث تكتب مفتوحة القاف بالألف ، ومكسورة القاف بالياء .

المكون الثالث ــ أسس تعليم الإملاء :

لم يلتفت إلى الأسس التى تراعى فى تدريس الإملاء سوى بحث واحد (٤٤) رأى ضرورة الاعتماد فى تدريس الإملاء على الأذن واللسان واليد أما ما شاع بين الباحثين فهو الحديث عن ثلاث طرق لتدريس الإملاء ، هى الإملاء المنقول والمنظور والاختبارى . ويهدف النوعان الأولان إلى تدريب التلاميذ على عدد من الكلمات عن

---

(٤٤) عبد العليم إبراهيم « توحيد الرسم الإملائى ... » المرجع السابق .

طريق الحواس : العين والأذن واللسان . أما النوع الثالث فيهدف إلى قياس التقدم الذى أحرزه التلميذ وكشفه لأخطائه ، وقد روعى فى هذا التقسيم التدرج بالانتقال من السهل إلى الصعب . وهناك نوع آخر هو الإملاء الاستماعى وفيه يقرأ المعلم القطعة قراءة جهرية تعقبها مناقشة فى الفهم وأخرى فى الكلمات الصعبة . وهناك نوع خامس هو الهجاء الشفوى الذى يكرر فيه التلميذ الحروف التى تتكون منها الكلمات بصورة جماعية ثم ينتقلون إلى كتابتها . والنوع الأخير من طرق تدريس الإملاء هو الإملاء الوقائى الذى يعتمد على تدريس ما وقع فيه التلاميذ من خطأ وذلك بعد صياغته فى قطعة مناسبة .

والملاحظ أن أساليب تدريس الإملاء التى أشار إليها الباحثون قد ذكرت موجزة دون تفصيل للخطوات التى تسير فيها ، وأنها أغفلت أسس تدريس الإملاء التى نبهت إليها اللغات الأجنبية ، وأنها أساليب يعوزها التجريب . لذلك اتجهنا إلى مدارسنا بغية تعرف ما توصل إليه المعلمون الأكفاء من طرق فى تدريس الإملاء ، كما اتجهنا إلى اللغات الأجنببة نستقى منها بعض الأساليب التى ثبت نجاحها .

وغنى عن البيان أننا لسنا من أنصار طريقة واحدة فى تعليم أى فرع من فروع اللغة وأن نجاح الطريقة يتوقف دائما على الموضوع الذى يتعلمه التلميذ ، وعلى التلميذ نفسه وعلى المدرس وتصرفه وفهمه لغرضه . ولذا تقتصر مهمتنا على ذكر بعض الأسس العامة التى يمكن أن تفيد لو أضاف إليها المعلم خبرته بتلاميذه ومعرفته بمادته . وهذه الأسس هى :

(أ) تدريب الأذن على الإصغاء إلى المعنى ومخارج الحروف ، وتدريب اللسان على النطق الصحيح ، وتعود رسم الحروف ، والألفاظ ، والسيطرة على الصعوبات التى تخالف فيها الكتابة النطق ، ومعرفة قواعد الهجاء ، وكتابة موضوعات إنشائية قصيرة سبق معالجاتها شفويا .

(ب) الاهتمام بالتذكر والتدريب المستمر عن طريق مطالبة التلاميذ أن يذاكروا عدة أسطر ثم نمليها عليهم فى اليوم التالى ، واضعين فى الاعتبار مسألتى الفهم والمعنى .

(ج) الاهتمام بالمعنى قبل الهجاء ، يجب أن يربط الإملاء بالعمل التحريرى فالهجاء دراسة لها هدف حيوى عندما يكون مرتبطا بالتعبير المكتوب ، وعندما يكون أداة للكتابة وجزءا مكملا للعمل التحريرى ، لأن التناول العلمى يعطى نتائج طيبة .

(د) الوسائل التى تساعد على اكتساب مهارات الإملاء الصحيح تتمثل فى القراءة بإمعان و وتوضيح مخارج الحروف ، والاهتمام بالإملاء فى كل الواجبات المنزلية ، واستخدام السبورة فى كتابة الكلمات الجديدة ، ومعرفة القواعد العملية المحددة مع التركيزعلى التطبيق .

نخلص مما سبق إلى أن الأسس التى تخدم الإملاء هى الاهتمام بالمعنى وإظهار مخارج الحروف ، وربط الإملاء بالأعمال التحريرية ، والاهتمام بالهجاء فى القراءة والتعبير والواجبات المنزلية ، وحصر القواعد الشاذة والتطبيق عليها بطريقة منهجية ، وتدريب التذكر، والتناول العملى للإملاء بما يحقق الحاجة والمنفعة للتلميذ .

و يشير عرض مناهج الإملاء فى البلدان العربية وتحليلها إلى مجموعة من الاتجاهات السائدة والأفكار العامة ، التى يمكن أن تفيد منها باعتبارها ـــ أساسيات ـــ ذات فعالية وتأثير فى تدريس الإملاء بالبلدان العربية . وهذه الأسس هى : (٤٥)

١ ـــ يتم تدريس الإملاء فى ظلال القراءة ، و يرتبط بها فى الصفين الأول والثانى من المرحلة الابتدائية ، و يتحقق ذلك عن طريق كتابة جمل وفقرات قصيرة مستمدة من كتاب القراءة ، تركزعلى الحروف المتقاربة رسما أو مخرجا ، والشكل ، والمد بأنواعه ، مع التأكيد على الفهم والقراءة الجهرية فيما يكتب . أما تدريس الإملاء مستقبلا فيبدأ فى الصف الثالث الابتدائى و يستمر حتى نهاية المرحلة الإعدادية أو ما يقابلها ، و يتم من خلال وصل الإملاء بفروع اللغة العربية ، والمواد الدراسية المختلفة ، وبمواقف الكتابة الحيوية اليومية التى يعيشها التلميذ ، أو بطولات العرب والإسلام ، والمثل العليا ، ومعالم بلادهم ، والمناسبات الوطنية والقومية والدينية .

---

(٤٥) حسن شحاته : أساسيات فى تعليم الإملاء ، المرجع السابق ، ص ص ٢١٣ ـــ ٢١٦ .

٢ـــ لاتقتصر أهداف تعليم الإملاء على إكساب التلاميذ الجانب المعرفى المرتبط بقواعد الإملاء والتدريب على سلامة الرسم الإملائى ، فتركز على القيم الخلقية والاجتماعية والاقتصادية والوطنية ، والنظام والنظافة والدقة والجلسة الصحيحة وسلامة إمساك القلم والإذعان للحق فيما يكتب ، بالإضافة إلى توسيع الثقافة العامة للتلميذ ، وثروته اللغوية ، وأفكاره ، ومعارفه العامة ، وخبراته ، ومهارات التفكير العلمي ، والتذوق الأدبى ، ونشاط المتعلم وإيجابيته .

٣ـــ يتم تدريس الإملاء من خلال نصوص أدبية مختلفة ، طبيعية غير متكلفة ، لاتقحم فيها الصعوبات الإملائية ، فى مستوى التلاميذ من حيث الفكرة واللغة ، أو يدرس الإملاء من خلال جمل وفقرات مستمدة من دروس القراءة أو التعبير أو المواد الدراسية المختلفة تتضمن قواعد إملائية محددة أو صعوبات إملائية أو كلمات نوعية ترتبط بالمواد الدراسية المختلفة ، و يرى المعلم الحاجة ماسة إلى تدريب تلاميذه عليها لجدتها أو لذيوع الخطأ الإملائى فيها .

٤ـــ تتنوع أساليب التقويم فى دروس الإملاء . منها مايقوم به المعلم بنفسه ، ومنها مايشارك فيه المعلم بالتوجيه والمتابعة ، ومنها مايقوم به التلاميذ حيث يركز على نشاط المتعلم و يثير تفكيره بدعوته إلى البحث عن الكلمة الصحيحة وتعرف سبب الخطأ وذلك بوضع المعلم خطا أحمر تحت الخطأ دون تصويبه ، على أن يكون تصويب الكلمة فى إطار الجملة التى وقع فيها الخطأ ، و بذلك تتم إعادة الجملة التى وقع فيها الخطأ كاملة لابإعادة كتابة المفردات التى أخطأ فيها التلميذ عارية من جملتها .

٥ـــ يستفاد من أخطاء الإملاء التى تشيع فى كتابات التلاميذ فيما يملى عليهم وفى سائر مايكتبون ، حيث يتم جمع هذه الأخطاء ، وتقسيمها إلى وحدات متجانسة ، وتحدد القواعد الإملائية التى تنتمى إليها هذه الوحدات ، و يتم تدريب التلاميذ على هذه القواعد . و يفضل أن يكون ذلك فى بداية العام الدراسى حتى يتم تخطيط منهج الإملاء فى ضوء تلك القواعد الوظيفية والعملية .

٦ـــ تعليم الإملاء لايتم بحسب فلسفة اختبارية تقوم على إعطاء علامات للتلميذ تعتمد على عدد أخطائه ، وإنما تعليم الإملاء يتم بحسب فلسفة تعليمية تتجه إلى

إفهام التلميذ لمعنى مايكتب قبل الإملاء ، وتشرح وتناقش قاعدة إملائية واحدة فى درس واحد أو فى مجموعة دروس ، وتدريب التلاميذ على الكتابة السليمة فيما يخطئون فيه ، وتعنى عناية كبيرة بكيفية تصويب التلميذ لأخطائه والإفادة من هذه الأخطاء الشائعة فى دروس جديدة ، والعناية بالعلاج الفردى ، والتدريس الفردى الإرشادى لضعاف التلاميذ .

والخلاصة التى يمكن أن يسترشد بها معلمو الإملاء والتى أمكن اشتقاقها من مناهج الإملاء بالبلدان العربية هى : فهم أفكار النص الإملائى ، وفهم مفرداته ، والقراءة الجهرية التى تراعى تمثيل المعانى وإخراج الحروف من مخارجها ، وتهجى الكلمات شفهيا ، وجمع كلمات مشابهة لكلمات القاعدة والإصغاء بعناية إلى نطق المعلمين ، والتدريب اليدوى على نقل كلمات من كتاب أو صحيفة أو بطاقة أو السبورة ، وطلب تعيين بعض الحروف فى الكلمة ، والتكرار فى الكتابة ، وعدم التعرض لقواعد الإملاء فى المرحلة الابتدائية ، وربط الإملاء بالمواقف الحيوية ، وربط الإملاء بالمواد الدراسية باللغة العربية ، وبقاموس التلميذ الكتابى ، واستخدام أكثر من حاسة من حواس التلميذ ، وتدريب الذاكرة .

المكون الرابع ــ أساليب تدريس الإملاء :

يحسن أن نبدأ بعرض الأساليب الناجحة فى مدارسنا وهى أساليب شهد بها مدرسونا الأكفاء والموجهون ومديرو المدارس وأولياء الأمور ، وسنعرض هذه الأساليب بأسمائها التى أطلقها عليها المعلمون وهى : الطريقة الوقائية ، والطريقة السمعية الشفوية اليدوية ، وطريقة « سيدنا » .

فالطريقة الوقائية تعتمد على تدريس القواعد المرتبطة بالأخطاء التى تشيع بين التلاميذ . وتراعى هذه الطريقة جانبين هما : تدريب التلاميذ على نطق الكلمات بحيث يستطيع التلميذ أن يميز كل صوت من أصوات الكلمة عن الآخر ، وتدريب التلميذ على كتابة الصورة السليمة لما أخطأ فيه باستخدام السبورة . وهذا التدريب لايقتصر على حصص الإملاء بل يستمر فى حصص القراءة والمحفوظات والتعبير والخط ، وفى متابعة الواجبات المنزلية حتى يتم سيطرة التلميذ على الكلمات التى يحدث فيها خطأ .

أما الطريقة السمعية الشفوية اليدوية فإنها تعتمد على أسس التهجى السليم وهى رؤية الكلمة ، والاستماع إليها ، والمرانة اليدوية على كتابتها ، فرؤية الكلمة وسيلتها العين ، وملاحظة حروفها مرتبة ، ورسم صورة صحيحة لها فى الذهن لتذكرها حين يراد كتابتها . لذلك يربط المعلم بين دروس القراءة ودروس الإملاء فيكتب التلميذ فى كراسة الإملاء بعض قطع المطالعة حتى يتعود الانتباه إلى الكلمات وملاحظة حروفها واختزان صورتها فى الذهن . و يستفيد المعلم من رؤية الكلمة فى عرض الكلمات الجديدة أو الصعبة أو التى يشيع فيها الخطأ باستخدام السبورة حتى يتم رؤيتها والاحتفاظ بها فى الذهن . أما الاستماع إلى الكلمة فوسيلته الأذن ، والتدريب على سماع أصوات الكلمة وتمييزها ، وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة فى مخارجها و بين حروفها مرتبة عن طريق التهجى الشفوى لبعض الكلمات قبل كتابتها . وأخيرا يأتى المران اليدوى ووسيلته اليد ، والإكثار من التدريب على الكتابة حتى تعتاد يد التلميذ طائفة من الحركات العضلية الخاصة مما يفيد فى سرعة الكتابة .

أما طريقة « سيدنا » فتعتمد على النطق السليم للحروف واستخدام الثواب والعقاب ، وقيام التلميذ النابه بدور « العريف » فى تعليم ضعاف التلاميذ ومتابعتهم والإشراف على واجباتهم المنزلية ، وتدريبهم على حسن القراءة . فالتلميذ الماهر يكلف بأن يراقب و يساعد و يعرض للعقاب على المعلم ، و يعتمد المعلم على التلاميذ فى جمع بعض الكلمات من كتب المواد الدراسية المختلفة ، ومناقشة هذه الكلمات فى معناها ومبناها والاحتفاظ بها فى كراسة أعدت لذلك ، وتعتمد هذه الطريقة أيضا على تحفيظ التلاميذ بعض الفقرات التى تحوى كلمات مميزة ثم إجراء اختبار تحريرى بعد ذلك فى تلك الفقرات . أما الإثابة التى يحصل عليها النابهون من التلاميذ فتنحصر فى تسجيل اسم التلميذ فى لوحة أعدت لذلك فى الفصل ، ووضع علامة على صدره ، والثناء عليه من المعلم ، وتصفيق التلاميذ له ، وتكليفه بمتابعة بعض التلاميذ الضعاف .

ننتقل الآن لنتحدث عن الأساليب التى ثبت نجاحها فى تدريس الإملاء فى اللغات الأجنبية . وهى أسلوب الاستذكار والمراجعة ، وأسلوب الاختبار ، وأسلوب الاعتماد على الحواس ، وأساليب التعليم الذاتى .

فأسلوب الاستذكار والمراجعة يعتمد على استذكار وتعلم قطعة إملائية فى المدرسة أو المنزل وفى اليوم التالى تختبر درجة إجادة التلميذ شفويا أو تحريريا ، وأساس هذا

الأسلوب هو اكتشاف الكلمات التى يتم هجاؤها بصورة خاطئة ، و يستند مثل هذا الأسلوب على استذكار كلمتين أو ثلاث كلمات يوميا فى الفصول الدنيا . أو خمس أو ست كلمات فى الفصول العليا . و يبدأ هذا الاستذكار بالتدريب على النطق السليم للكلمة وفهم معناها ، ثم يأتى بعد ذلك كتابة الكلمة من الذاكرة على أن يتم ذلك دون تعجل و بعد أن تصبح الكلمة مستقرة فى ذاكرته ، و ينبغى مراجعة هذا الهجاء التحريرى بعناية من جانب الطفل أولا ثم من جانب المعلم ثانيا ، فإذا أخطأ التلميذ فى هجاء كلمة أو أكثر تعين اختباره فى هذه الكلمات فى اليوم التالى ، ثم يجرى اختبار أسبوعى يتبعه إعادة استذكار الكلمات الخاطئة وفى نفس الوقت ينبغى وضع خطة منظمة للمراجعة .

أما الأسلوب الثانى من أساليب تدريس الإملاء فهو **أسلوب الاختبار**. وفى هذا الأسلوب يتم أولا إملاء الكلمات أو القطعة على التلاميذ ، ثم تعلم الكلمات التى وقع فيها الخطأ . و يستند هذا الأسلوب إلى تقسيم التلاميذ اثنين اثنين ، أحدهما تلميذ يجيد الهجاء والثانى سىء الهجاء ، ثم نعد قوائم بأخطاء التلاميذ ، و يتم نسخ الكلمات العشر الأولى من القائمة على نحو صحيح فى كراسة خاصة ، تعلم هذه الكلمات فى المنزل وتملى فى اليوم التالى على التلميذ و يقوم بالإملاء التلميذ النابه ، كما يقوم بالتصحيح ، ثم تحصر الكلمات التى وقع فيها الخطأ لاستذكارها . ولا يتم إعطاء كلمات جديدة حتى يستكمل كل اثنين من التلاميذ هجاءهما اليومى ، على أن توضع أخطاء الدرس السابق فى بداية الدرس الجديد ، ويجرى هذا الأمر كل يوم فى المدرسة ، أما فى يوم العطلة الأسبوعية فيقوم كل تلميذ بمراجعة كاملة لعمل الأسبوع بأسره فى المنزل . و يقوم كل تلميذ بإملاء عمل الأسبوع كله على زميله ، و يقوم المعلم بتصحيح هذا العمل أسبوعيا لتحديد الكلمات الخطأ لدى كل تلميذ بغية مراجعتها وإعادة تعلمها ، و بذا يشق كل تلميذ طريقه و يتقدم من خلال قوائم أخطائه .

وهذان الأسلوبان يستخدمان فى درس الإملاء فى موقفين مختلفين . فأسلوب الاستذكار والمراجعة أكثر فعالية فى الصفوف الدنيا ، على حين أن أسلوب الاختبار مفيد فى الصفوف العليا التى تتميز بتلاميذ جيدين لأنها تختصر الوقت . وكلا الأسلوبين يضع فى اعتباره أن المعنى قبل الهجاء ، وأن الهجاء من أجل الكتابة ، وأن الهجاء الشفوى دون التمرين التحريرى لا فائدة منه ، وأن عنصر الصعوبة فى الكلمة ينبغى أن ينبه المعلم

التلاميذ إليه ، وأنه ينبغى توظيف الحواس من أجل الهجاء ، وأنه يجب ربط الهجاء باهتمامات التلاميذ وبأنشطتهم اللغوية المدرسية .

والأسلوب الثالث **هو أسلوب الاعتماد على الحواس** والمحور الذى يدور حوله هذا الأسلوب هو أن التلميذ يستخدم العين والأذن واللسان واليد . والكلمة هنا هى وحدة الملاحظة . وفى التدريب فى الفصل يتعين أن يرى التلميذ الكلمة ، وأن يسمع نطقها بدقة و يكررها ثم يكتبها ، وتلك عوامل تساعد على التخيل .

أما أساليب التعلم الذاتى فأولها يتم فى خمس خطوات هى على الترتيب :

- المعنى والنطق : انظر للكلمة ، انطقها ، استخدم الكلمة على نحو صحيح فى جملة .
- التخيل : انظر وانطق الكلمة ، انظر إلى مقاطع الكلمة ، انطق الكلمة مقطعا مقطعا ، تهج الكلمة .
- التذكر : انظر للكلمة ، اغمض عينيك ، تهجها ، راجع ما إذا كان هجاؤك سليما أم لا .
- كتابة الكلمة : اكتب الكلمة على نحو صحيح ، ضع النقط فى أماكنها على الحروف المعجمة ، استكمل استدارة الحروف وتشابكها فى الكلمة ، راجع كتابتك لتعرف أن هجاء كل حرف صحيح ، راجع إملاء الكلمة .
- الإتقان والجودة : غطّ الكلمة ، اكتبها صحيحة ، غط الكلمة واكتبها ثانية ، غط الكلمة واكتبها ثالثة .

وثانى هذه الأساليب الذاتية يتم عن طريق تنفيذ عدة إرشادات مكتوبة ، حيث تتجه كتب تعليم الإملاء إلى الدراسة الذاتية للكلمات التى يراد تعلمها . وتتفق على عدد من الخطوات يصل إلى ست خطوات ، وهى بمثابة إرشادات للتعلم . وهذه الخطوات الست هى :

- انظر للكلمة ، انطقها بصوت منخفض ، اكتبها .
- انظر للحروف ، انطقها بصوت منخفض ، اغلق عينيك وأنت تنطقها .

- غط القائمة ، واكتب الكلمة .
- تحقق من صحة الكلمة التى كتبتها .
- إذا أخطأت فى كتابتها اقرأها مرة ثانية ، انتظر لحظة ثم اكتبها .
- تهجّ الكلمة بصوت مسموع و واضح لمدرسك .

وثالث أساليب التعلم الذاتى هو الأسلوب الذى يوصى أصحابه بأن يقتنى التلميذ مفكرة للإملاء ، يدون فيها القواعد اللازمة مع أمثلة لها ، والأخطاء الشائعة على مستوى الفصل . ومنذ بداية العام الدراسى يبين المعلم للتلاميذ طريقة استخدام هذه المفكرة مؤكدا على العناية بها مع حسن الخط لإمكان مراجعتها عند الحاجة لتحقيق الفائدة منها . ويجب على المعلم أن يراجع بين الحين والآخر مفكرات الإملاء ، وسيجد برغم ذلك أن بها أخطاء عليه أن يلفت النظر إليها ويجعل أصحابها يعيدون كتابتها عدة مرات .

وأساليب التعليم الذاتى السابقة يلاحظ أنها موجهة إلى التلميذ ، وأن دور المعلم فيها هو ملاحظة تنفيذ هذه التعليمات حتى تؤدى إلى التعلم المنشود ، فالتلاميذ الذين يتبعون أسلوبا منظما يحققون تقدما ويحتفظون بما يتعلمونه بشكل أفضل من الذين لايمنحون أى توجيهات لتعلم الهجاء .

والمعلم يستطيع أن يجعل من تدريس الإملاء شيئا مشوقا ومرغوبا فيه . فإذا كانت الطريقة التى يتبعها فى شرحه طريقة واضحة سليمة فإنها تنعكس على التلاميذ . والمدرس يجب أن يكون على علم تام بالمادة التى يدرسها ، وأن يفهم تلاميذه ، واهتماماتهم ، وكيف يتعلمون ، وأن يعرف كيف يدرس بالطريقة الصحيحة المشوقة ، وإذا أمكن استنباط مواقف يمكن من خلالها استمالة التلميذ نحو الكتابة فإنه يتم التعجيل بتعليم الإملاء وزيادة دقتها ، كما أنه إذا تم ربط الإملاء بكتابة هادفة فإنه يمكن إنجاز تعلم الإملاء بجهد وتدريب أقل . وهنا يجب أن نراعى بعدين : أولها العلاقة الوثيقة بين نمو استخدام اللغة والتقدم فى الإملاء ، وثانيهما أن الإملاء يتم تعلمه بواسطة تمرينات تحريرية دائمة .

المكون الخامس ـ أنماط الأمالى :

ليست لدينا حتى الآن دراسة تبين أنماط الأمالى التى يستخدمها المعلمون فى حصص الإملاء فى المرحلتين الإعدادية والثانوية . غير أن نتائج البحوث العلمية القريبة

من هذا المجال تشير إلى أن أنماط الأمالى التى يستخدمها معلمونا تنحصر فى ثلاثة أنماط هى : نمط القطعة ، ونمط الجمل ، ثم نمط الكلمات المفردة . مما يجيز القول أن هذه الأنماط هى الأنماط المألوفة والشائعة بين المعلمين فى صياغة الأمالى عند القيام بعملية تعليم الإملاء .

وهذه الأنماط من الأمالى يعتمد فيها المعلمون بدرجة كبيرة على كتب القراءة المقررة على التلاميذ . وهو اتجاه حسن ، لأن كتاب القراءة أداة هامة فى العملية التعليمية للمعلم والمتعلم ، فعن طريقه تعرض المعلومات المنوعة والمفيدة ليقرأها التلميذ و يفيد منها ، غير أن نمط القطعة كما ذكرنا آنفا يحقق الأهداف التربوية المنشودة .

ويمكن أن نفيد من بحث منى بحرى الذى أجرته فى العراق عند عرض هذا النمط الإملائى .

نمط القطعة : هو قطعة غالبا ماتكون نثراً ، و يتراوح طولها بين سبعة أسطر واثنى عشر سطرا تقريبا . وفيه يكتب التلميذ قطعة معينة من كتاب القراءة والمحفوظات ، أو من كتاب آخر مألوف من الكتب الخارجية وهو مايتناسب مع ماجاء فى مناهج الدراسة الابتدائية ، وهو أن من أغراض درس الإملاء أن يكتب التلميذ كتابة صحيحة من الناحية الهجائية بدرجة تناسب مستوى نموه ، وأن يكون الإملاء متصلا بفروع اللغة جميعا ، وهذا يعنى أن هذا النمط من الأمالى يقيس قدرة الطالب فى :

- أن يتذكر التلميذ صور كلمات معينة سبق له أن تدرب على قراءتها ، لأن القدرة على الكتابة الصحيحة إملائيا تعتمد على معرفة الكلمة مبنى ومعنى ونطقا .
- أن يعرف صور الحروف ليتمكن من ربطها بشكل صحيح يؤدى إلى معنى مفهوم مفيد لديه .

ويمكن تصنيف نمط القطعة الإملائية إلى نوعين اثنين هما : قطعة غير مختارة بطريقة واعية نافعة للتلميذ ، و يتضح من هذا النوع أن فائدة المحتوى ضئيلة ، كما أن قواعد الإملاء التى تهدف القطعة إلى تعليمها للتلاميذ قد تكون منعدمة ، أو لا صلة لها بمقررات الصف الدراسى ، وقد تتعرض لقواعد مختلفة بشكل لا يساعد على سهولة التعلم ، و يوحى بعدم وضوح الهدف من اختيارها لدى المعلم والمتعلم ، مما يجيز القول بأن التلميذ

الذى يتعرض لهذا النمط الإملائى قد تتعدد أخطاؤه الإملائية ، وتتنوع نتيجة لذلك . أما النوع الثانى من نمط القطعة ، فهو قطعة منتقاة بطريقة واعية نافعة للتلميذ . و يظهر من هذا النوع أن القطعة تعلم القواعد الإملائية بطريقة منظمة كما وردت فى المناهج الدراسية الخاصة بكل صف دراسى . حيث تتعرض لتعليم نوع واحد من أنواع القواعد الإملائية ، أو أنها تتعرض لما سبقت دراسته من دروس الإملاء .

ونمط القطعة يحقق بذلك أغراض تدريس الإملاء ، حيث يرتبط بمقررات الإملاء فى كل صف دراسى ، و يصل الإملاء بفروع اللغة الأخرى ، كما أنه يساعد على تحقيق أهداف تربوية سلوكية مفيدة كالصدق فى القول ، وإتقان العمل ، وحب الوطن ، والتعاون ، والصبر ، والشجاعة ، ونمط القطعة المنتقاة بشكل جيد واضح الغرض ، سلوك من شأنه أن يدرب التلميذ على حسن الاستماع إلى مايمليه معلمه ، وأن يجعله يفكر كى يتذكر صور الكلمات التى سبق أن تدرب على كتابتها أو قراءتها أو سمعها . وأن يلاحظ صورة مايكتبه ، وأن يستوثق بنفسه من صحتها ، كذلك تساعده على أن يتدرب على تحليل صور ومعانى مايكتبه بوضعه الرموز اللفظية للمعانى ، وأن يركب صور مايكتبه ومعانيه عندما يربط الرموز اللفظية بعضها ببعض ، و بوجود علاقة عامة بين معانيها الجزئية ، و يدرك مفهوم الكلام ومقاصده نتيجة لهذا التركيب ، ونمط القطعة الجيدة الواضح غرضها سلوك من شأنه أن يدرب التلميذ على أن يستنبط الأحكام العامة ، و يصور أحكاما ذاتية بخصوص مايكتب . كما يساعده فى التدريب على التفكير السليم مما يمكنه من تمييز الحق من الباطل والخير من الشر ، ومما يساعده فى حل المشكلات . كما يدرب به هذا النمط على الكتابة السريعة الصحيحة ، وتلك مهارة نفس حركية .

و يتيح هذا النمط من الأمالى للتلميذ الفرصة فى أن يتزود بالقدرة الكتابية التى تساعده فى اكتساب الخبرات وتنمية المعارف . و يعتبر نجاح التلميذ العلمى متوقفا على مدى إلمامه بقواعد الكتابة الصحيحة ، وهذا النجاح العلمى يعتبر وسيلة هامة من وسائل إثبات الذات وتوكيدها واحترامها فى نظر نفسه ومجتمعه معاً . و يزود هذا النمط الإملائى التلميذ بحصيلة لغوية طيبة تساعده فى عمليتى الفهم والإفهام ، فالقدرة على التعبير عن النفس تساعد التلميذ على أن يخدم نفسه عندما يبين مطالبه وحاجاته ممايسهل له إشباعها ويحقق له الراحة والطمأنينة النفسية والاجتماعية ، علاوة على أنها تساعده على أن يخدم غيره بخبراته وإحساسه ، ومعنى ذلك أنها تعتبر وسيلة فعالة فى تطويره لنفسه ولمجتمعه .

كذلك فنمط القطعة الجيدة الواضح غرضها يدرب التلميذ على أن يفهم الأفكار الواردة فى القطعة الإملائية بما تتضمنه من قيم ومفهومات ومعلومات ، وبهذا يتأتى له أن يتصل بمجتمعه ، وأن يتفاعل معه ، وأن يتعرف بيئته مما يساعده على التكيف الناجح معها . هذا التكيف الذى نحتاج إليه فى مجتمعنا الذى تزداد حضارته نموا وتعقيدا يوما بعد يوم .

مما سبق يمكن القول أن نمط القطعة نمط جيد وصحيح ، إلا أن مما يضعف من جودته ورود قطع ضعيفة فى نوعية محتواها لعدم انتقاء المعلمين لها بشكل واع يحقق أكبر عدد ممكن من أهداف تدريس الإملاء .

المكون السادس ــ تقويم الإملاء :

تتنوع أساليب تقويم الإملاء فبعضها يقوم به المعلم ، و بعضها يقوم به المتعلم ، و بعضها يقوم به المعلم والمتعلم معاً . ويمكن أن نعرض ذلك تفصيلا فيما يلى :

١ ــ يجمع المعلم فى نظام وهدوء كراسات الإملاء من التلاميذ و يقوم بتصحيحها خارج الفصل ، أو داخله ، وذلك بوضع علامة أو خط بقلم أحمر تحت الخطأ الإملائى و يكتب فوقها الصواب ، أو يضع خطا أحمر تحت الخطأ و يترك الفرصة أمام التلميذ للبحث عن الكلمة الصحيحة فى مصدر قطعة الإملاء الذى يدله عليه المعلم ، أو يكتب القطعة على السبورة أمام التلميذ ليصوب منها خطأه .

والأسلوب الأول قليل الجدوى فى تعليم التلميذ ، أما الأسلوب الثانى فهو أكثر فائدة لأنه ينشط التلميذ و يدفعه إلى البحث عن الصواب ، فكأن المعلم يتيح بذلك الفرصة أمام التلميذ لينشط و يبحث و يتعلم .

٢ ــ يطلب المعلم من كل تلميذ أن يتبادل كراسة الإملاء مع زميله الذى يجلس بجواره أو أمامه أو خلفه ، أو يجمع الكراسات ثم يعيد توزيعها على التلاميذ بطريقة لا تسمح بأن تعاد إلى التلميذ كراسته ، و يطلب من التلاميذ حينئذ أن يصحح كل منهم الخطأ الإملائى ، أو بوضع علامة أو خط تحت الخطأ دون تصحيحه ، ثم يعيد الكراسات لأصحابها ليصححوا أخطاءهم التى وقعوا فيها عن طريق وضع النموذج أمامهم على السبورة أو يرشدهم إلى مصدره .

٣ــ يطلب المعلم من التلاميذ أن يصحح كل منهم أخطاءه التى وقع فيها ، وذلك عن طريق عرض النص الإملائى أمامهم أو إرشادهم إلى مصدره .

والحق أن الأساليب التى يقوم بها التلاميذ أنفسهم بتصحيح الأخطاء أو يقوم بها زملاؤهم أساليب أجدى وأنفع حيث ينشط المتعلمون ،يلاحظون ، و يكتشفون ، و يصححون ، وهم أيضا يتعلمون الأمانة والصدق وتحمل المسئولية والمتابعة واتخاذ القرار، ودقة الملاحظة ، كما تزداد دوافعهم إلى حصة الإملاء حيث تتوافر المنافسة العلمية بينهم فتدفعهم إلى التعلم واليقظة والإعداد لدروس الإملاء ، وستثير تفكيرهم حيث يميزون بين ما هو صحيح وما هو ليس بصحيح .

والجدير بالذكر أن كل أساليب التقويم يجب أن تكون تعليمية هادفة ، وأن تصويب الكلمات يتم داخل جملها فلا يصح أن تعاد الكلمات عارية عن جملها حيث يتحدد للكلمة معناها ومبناها داخل السياق .

■ □ ■

مصادر الكتاب

أولا ــ المصادر العربية والمعربة :

١ ــ أحمد جمعة « ضرورة التطوير في سياسة التعليم الشعبي : مبحثان جديدان للدراسة والنقد » . ــ **مجلة التربية الحديثة** ــ ع ٣ (فبراير ١٩٣٨) .

٢ ــ أحمد عطية الله . « العوامل السيكولوجية في إصلاح الهجاء العربي » . ــ **مجلة التربية الحديثة** ــ ع ٣ (فبراير ١٩٣٨) .

٣ ــ الأردن ــ وزارة التربية والتعليم . **مناهج اللغة العربية للمرحلة الإلزامية (الابتدائية والإعدادية)** . ــ عمان : الوزارة ١٩٦٩ .

٤ ــ بهي الدين بركات . « رسم الكلمات العربية : الصعوبة التي يلاقيها النشء في ضبط النطق » . ــ **مجلة التربية الحديثة** . ــ ع ٣ (فبراير ١٩٣٨) .

٥ ــ تمام حسان . **مناهج البحث في اللغة** . ــ القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٥٥ .

٦ ــ تونس ــ وزارة التربية القومية . **البرامج الرسمية للتعليم الأساسي : برامج اللغة العربية** . ــ تونس : المركز القومي البيداغوجي ، ١٩٨٢ .

٧ ــ حامد عبد القادر . « الحروف والحركات العربية بين شقي الرحى » . **مجلة التربية الحديثة** . ــ ع ٣ (فبراير ١٩٣٨) .

٨ــ حسن شحاته . **الأخطاء الشائعة فى الإملاء فى الصفوف الثلاثة الأ من المرحلة الابتدائية : تشخيصها وعلاجها** . ــ القاهرة : حسن ، ٧٨ (أطروحة ماجستير ــ جامعة عين شمس ــ كلية التربية) .

٩ــ **أساسيات تعليم الإملاء** . ــ القاهرة : مؤسسة الخليج العربى ، ١٩٨٤ .

١٠ــ ساطع الحصرى . « حول إصلاح رسم الكلمات العربية » ــ **مجلة الث الحديثة** . ــ ع ٣ (فبراير ١٩٣٨) .

١١ــ السعودية ــ وزارة المعارف . **منهج التعليم الابتدائى لمدارس البنين** الرياض : الوزارة ، ١٣٨٨ هـ ــ ١٩٦٨ م .

١٢ــ ــــــــــ . **منهج المرحلة المتوسطة** . ــ الرياض: الوزارة ، ١٣٩١ ، ١٩٧١ م .

١٣ــ سوريا ــ وزارة التربية . **مناهج المرحلة الابتدائية** . ــ دمشق : الوز ١٩٧١ ــ ١٩٧٢ .

١٤ــ ــــــــــ . **مناهج المرحلة الإعدادية** . ــ دمشق : الوزارة ، ٩٧١ ١٩٧٢ .

١٥ــ عباس محمود العقاد . **أشتات مجتمعات فى اللغة والأدب** . ــ القاهرة : المعارف ، (د . ت) .

١٦ــ عبد العليم إبراهيم . « توحيد الرسم الإملائى على مستوى العالم العربى » فى : **تطوير تعليم اللغة العربية ، مؤتمر اتحاد المعلمين العرب بالخرطوم** القاهرة : دار الطباعة الحديثة ، ١٩٧٦ .

١٧ــ ــــــــــ . **الموجه الفنى لمدرسى اللغة العربية** . ــ القاهرة : دار المعار ١٩٦٦ .

١٨ــ العراق ــ وزارة التربية . **منهج الدراسة الابتدائية** . ــ بغداد : الوزا ١٩٧٩ .

١٩ــ عمان ــ وزارة التربية والتعليم . **منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائي الإعدادية** . مسقط . الوزارة ، ١٩٧٩ .

٢٠ــ كافية رمضان ، حسن شحاته . **قواعد الإملاء ومشكلات الكتابة العربية** .ــ القاهرة : دار المعرفة . ١٩٨٢ .

٢١ــ الكويت ــ وزارة التربية . **مناهج اللغة العربية فى التعليم العام** .ــ الكويت : الوزارة ، ١٩٨١ .

٢٢ــ مجمع اللغة العربية . « تيسير الإملاء » .ــ **الدورة الرابعة عشرة ، الجلسة الرابعة للمجلس ٣ نوفمبر ١٩٤٧ ، والجلسة الخامسة للمؤتمر ٢٩ يناير ١٩٤٨** .

٢٣ــ مجمع اللغة العربية . **الدورة السادسة عشرة ، الجلسة الثالثة عشرة للمؤتمر ، ٢٥ يناير ١٩٥٠** (آلة كاتبة) .

٢٤ــ ــــــــــ . « قواعد ضبط الهمزة وتنظيم كتابتها » فى : **مجمع اللغة العربية فى ثلاثين عاما ١٩٣٢ ــ ١٩٦٢ ، مجموعة القرارات العلمية من الدورة الأولى إلى الدورة الثامنة والعشرين** .ــ القاهرة : مطبعة الكيلانى ، ١٩٧١ .

٢٥ــ ــــــــــ . **مؤتمر مجمع اللغة العربية ؛ الدورة السادسة والعشرون : مجموعة البحوث والمحاضرات** / تقديم إبراهيم بيومى مدكور .ــ القاهرة : مطبعة الكيلانى ، ١٩٦٠ .

٢٦ــ محمد شوقى أمين . « العربية : أوجز عبارة وأخصر كتابة » ــ **مجلة مجمع اللغة العربية** .ــ ع ٢٦ ، ١٩٧٠ .

٢٧ــ محمد صلاح الدين مجاور . **تدريس اللغة العربية فى المرحلة الثانوية** .ــ القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧١ .

٢٨ ــ محمود رشدى خاطر ، وعزت عبد الموجود ، وحسن شحاته : **تعليم اللغة العربية والتربية الدينية** .ــ القاهرة : سجل العرب ، ١٩٨٥ .

٢٩ــ مصر ــ وزارة التربية والتعليم . **مناهج المرحلة الابتدائية** .ــ القاهرة : الوزارة ، ١٩٨١ ــ ١٩٨٢ .

٣٠ــ ــــــــــ **المناهج المطورة للمرحلة الإعدادية** .ــ القاهرة : الوزارة ، ١٩٧٩ ــ ١٩٨٠ .

٣١ــ المغرب ــ وزارة التعليم الابتدائي والثانوى . برامج مواد اللغة العربية والفلسفة .ــ الرباط : الوزارة ، ١٩٧٦ .

٣٢ــ نيكولز ، أوردى ؛ نيكولز ، هوارد . تطوير المنهج : مرشد عملي / ترجمة سعيد جميل سليمان . القاهرة : دار الثقافة ، ١٩٨١ .

ثانيا ــ المصادر الأجنبية :

33- Ersek, Allen Joseph, «The Effectiveness of spelling activties on first and second grade student spelling Achievment», Dissertation Apstracts International, A Vol., 45, No. 9 July, 1984.

34- Gill Charline, «An Analysis of spelling Errors in Franch, Dissertation Apstracts International», A Vol. 4l, No. 9, March 1982.

35- Geenhalf, Carol Ann., «An Analysis of spelling and its Relationship to others Variables in the connected written. Dissertation Apstracts Internationl, A Vol., 42, No. 3, September, 1981.

36- Kean, John Ellis, «A study of Effects of Games approach for spelling in struction«, A. Vol. 45, No. 4, October 1984,

37- Lewy, A. Hand book of curriculum evaluation.- Paris: UNESCOV, Longman, 1977.

38- Macaire,F.; Raymond, P. Notre peau mtler les classiques Africins. 1964.

39- O'Kane, Rite Rondeau, «The Effect of Rhetorically Based and Rhetorically deficient writing tasks on spelling Achievement» Dissertation Apstracts International, A Vol., 4l, No. 9, March, 1981.

40- Patterson, A., «A Review of research in spelling», stucies in spelling, the sgouttish Council for research in educational, Edinbarch reprinted, 1962

41- Peak, N. L. «Relation between Spelling ability and reading ability» Journal of Experimental Education.- vol., C., 1940.

42- Shearer, Helen Margaret, Write spelling, Aspelling strategy. Dissertation Apstracts Interntional, A Vol. 43, No. 12, June, 1983.

43- Simeral, Ronald Maurice, «The Effects of oral and oral cisual Dictation Exercises on a specific writing skill of selected college developmental students». Dissertation Apstracts International, A Vol. 45, No. 8, February, 1985.

قائمة المحتويات

مقدمة الطبعة الثانية ٥

المقدمــة ٧

الفصل الأول: مفهوم الإملاء ومشكلات الكتابة .... ٩ ــ ٢٤

مفهوم الإملاء ١١

مشكلة الكتابة ١٥

مناقشة هذه المشكلات ٢٠

الفصل الثانى: دراسات فى الإملاء ونتائجها .... ٢٥ ــ ٧٤

دراسات عربية ٢٧

دراسات أجنبية ٤٨

الفصل الثالث: اتجاهات تعليم الإملاء .... ٧٥ ــ ١٠٦

المملكة المغربية ٧٨

الجمهورية التونسية ٧٩

جمهورية مصر العربية ٨١

الجمهورية العربية السورية ٨٤

الجمهورية العراقية ٨٨

المملكة الأردنية الهاشمية ٩٠

سلطنة عمان ٩٤

دولة الكويت ٩٥

المملكة العربية السعودية ٩٩

خلاصة وتعقيب ١٠٤

الفصل الرابع: تقويم الإملاء فى الوطن العربى .... ١٠٧ – ١٤٢
الهدف من تقويم الإملاء ١٠٩
المراحل التى سار فيها تصميم المعيار ١١٠
تصميم المعيار ١١٧
واقع تعليم الإملاء فى البلدان العربية ١١٩
نتائج تطبيق المعيار ١٣٦
الفصل الخامس: برنامج لتعليم الإملاء .... ١٤٣ – ١٧٨
مصادر بناء البرنامج ١٤٥
اعتبارات روعيت فى بناء البرنامج ١٤٦
التأكد من سلامة البرنامج ١٤٨
برنامج تعليم الإملاء ١٥١
برنامج أهداف تعليم الإملاء ١٥١
برنامج مراحل تعليم الإملاء ١٥٥
برنامج أسس تعليم الإملاء ١٦٦
برنامج أساليب تعليم الإملاء ١٧٠
برنامج أنماط الأمالى ١٧٤
برنامج تقويم الإملاء ١٧٧
● مصادر الكتاب .... ١٧٩ – ١٨٦

رقم الايداع: ٩١/٩٠٨١
I.S.B.N.
977-5083-58-3

جهد علمي نقدمه للمعلّمين والموجهين والمهتمين بتعلم اللغة العربية على امتداد الوطن العربي، وقد استند في إعداده إلى الاتجاهات الحديثة في تعليم الإملاء، ونتائج بحوث عربية وأجنبية امتد زمانها وتنوعت مجالاتها، وخصائص الكتابة العربية، وقواعد الإملاء، وآراء وخبرات وأفكار معلّمين وموجهين أكْفاء. وقد اجتمعت كل هذه الروافد لتشكيل فصول هذا الكتاب الطريف.

والكتاب يضم بين دفتيه حديثاً علمياً عن مفهوم الإملاء ومشكلات الكتابة، والدراسات العربية والأجنبية في مجال الإملاء واتجاهات تعليم الإملاء، وواقعه في البلدان العربية، وجوانب القوة وجوانب الضعف في تعليمه. ثم يعرض الكتاب برنامجاً في تعليم الإملاء يتضمن الأهداف التعليمية في كل صف دراسي، ومهارات الإملاء وأساليبها، والأسس السليمة التي تراعى في تعليمها، وأنماط الأمالي، وأساليب التقويم في مراحل التعليم العام.

والكتاب إضافة قيمة وجديدة في مجال تعليم الإملاء، قام بإعداده **الدكتور حسن شحاتة**، وهو أستاذ جامعي، وأحد خبراء اللغة العربية وحاصل على جائزة الدولة التشجيعية في العلوم الاجتماعية فرع التربية عام ١٩٩٠، له من علمه وخبرته وتجاربه القومية والدولية مايسمح له بأن يقدم هذا الجهد العلمي الثري؛ ليأخذ مكانته في عالم الصفحة المطبوعة.. تلك خدمة نقدمها إلى المعنيين بتطوير تعليم اللغة العربية على امتداد الأرض العربية.

الناشر

الدار المصرية اللبنانية طباعة • نشر • توزيع
١٦ شارع عبدالخالق ثروت - تليفون ٢٩٢٣٥٢٥ - ٣٩٣٦٧٤٣ - فاكس ٣٩٠٩٦١٨ - برقياً دار شادو - ص.ب. ٢٠٢٢ - القاهرة
AL-DAR AL-MASRIAH AL-LUBNANIAH PRINTING — PUBLISHING — DISTRIBUTION
16 ABD EL KHALEK SARWAT St P.O.Box 2022-Cairo-Egypt PHONE 3936743-3923525 FAX 3909618 CABLE DARSHADO